



**НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
МАГИСТЪРСКИ ФАКУЛТЕТ**

**ДП "Методика на обучението по съвременни езици"**

**Николай Марков Николов**

**ТЕАТРАЛНИ ТЕХНИКИ  
ЗА РАЗВИВАНЕ НА ИНТЕРАКТИВНИ ГОВОРНИ УМЕНИЯ  
В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД**

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

**на дисертационен труд за присъждане  
на образователна и научна степен „доктор“**

**в област на висшето образование: 1. Педагогика  
Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по ...  
Научна специалност: Методика на обучението по английски език като чужд**

**Научен консултант:**

**доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева**

**Рецензенти:**

**проф. д-р Енчо Герганов**

**проф. д.п.н. Лиляна Грозданова**

**София**

**2016 г.**

Дисертационният труд е в обем от 318 страници, от които 310 страници основен текст и 8 страници библиография. Състои се от: увод, три глави, заключение, използвана литература и приложения. В текстовата част са включени 31 таблици, 85 диаграми и 2 фигури. Библиографията включва 121 заглавия, от които 27 – на кирилица и 94 – на латиница, 12– интернет източници. Приложенията на хартиен носител са 84 на брой в обем от 439 страници. Видео-приложенията са 6 на брой.

Дисертацията е осъществена под научното ръководство на доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита на заседание на разширения съвет на департаменти „Романистика и германистика“ и „Англистиката“ при МФ на НБУ, проведено на 18 юли 2016 г.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 18 октомври 2016 г. от 13 ч. в зала 310 – 2<sup>ри</sup> корпус на НБУ. Научното жури, определено със Заповед № 3-РК-420/10.08.2016 г. на Ректора на НБУ, е в следния състав:

вътрешни членове: 1. проф. д-р Енчо Герганов (НБУ, председател)

2. доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева (НБУ)

външни членове: 3. проф. д.п.н. Лиляна Грозданова (СУ „Св. Кл. Охридски“)

4. проф. д.п.н. Тодор Шопов (СУ „Св. Кл. Охридски“)

5. доц. д-р Александър Илиев (НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“)

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>Увод</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретични основи на изследването</b> .....	9
1.1. Лингвистични и лингводидактични основи .....	9
1.1.1. Същност на комуникативната езикова компетентност и езиковото поведение .....	9
1.1.2. Език и комуникация. Устна реч (дискурс) .....	12
1.1.3. Развиване на говорни умения за интерактивно общуване на чужд език .....	14
1.1.4. Характеристика на комуникативната компетентност на нива B1, B2 и C1 от Общата европейска езикова рамка с фокус върху интерактивните говорни умения (диалогичното говорене).....	16
1.2. Театрални основи .....	19
1.2.1. Система на Станиславски .....	19
1.2.2. Методологията на Стела Адлер, базирана на Системата на Станиславски .....	20
1.3. Психологически основи .....	21
1.3.1. Характеристика на юношите .....	21
1.4. Методически основи .....	26
1.4.1. От познатото към новото: от Сугестопедия, Наративен формат, Метод на цялостната физическа реакция, Драма обучение и Глотодрама към Тийнодрамата .....	26
1.4.1.1. Сугестопедията – българският принос в чуждоезиковото обучение .....	27
1.4.1.2. Наративен формат .....	29
1.4.1.3. Метод на цялостната физическа реакция .....	30
1.4.1.4. Драмата като метод на обучение .....	31
1.4.1.5. Глотодрама .....	32
<b>Глава 2. Методическият модел „Тийнодрама“ (Т.І.М.Е. - интерактивен метод на Тийнодрамата на английски език) за развиване на интерактивните говорни умения на юношите от нива B1, B2 и C1 според Общата европейска езикова рамка</b> .....	33
2.1. Моделът Т.І.М.Е. (Фази и процедура) .....	33
<b>Глава 3. Експериментална проверка на предлагания методически модел</b> .....	37
3.1. Методология и организация на изследването .....	37
3.2. Представяне и анализ на резултатите .....	40
3.2.1. Резултати и анализ на данните от входящия тест в рамките на първоначалния констатиращ експеримент .....	42
3.2.2. Резултати и анализ на данните от изходящия тест в рамките на заключителния констатиращ експеримент.....	45
3.2.3. Анализ и съпоставка на резултатите от обучителния експеримент след приложението на техниките на стандартното драма обучение и професионалните театрални техники на Тийнодрамата .....	48
3.3. Изводи .....	50
<b>Заклучение</b> .....	52
<b>Библиография</b> (използвана в автореферата).....	54
<b>Приноси на дисертационното изследване</b> .....	57
<b>Публикации и презентации по темата на дисертацията</b> .....	58

## УВОД

Драматизацията на / по учебни текстове и актьорските постановки са популярен похват за усъвършенстване на комуникативната компетентност на изучаващите чужд език<sup>1</sup> от различни възрастови групи. Често обаче този подход се свързва с механичното наизустяване на авторски текст на чуждия език от страна на обучаваните със съмнителни обучителни резултати, особено в дългосрочен план, тъй като процесът на драма-обучението или изобщо липсва, или се осъществява частично и / или непрофесионално само във финалната му фаза (т.е. провеждат се няколко репетиции на постановката преди финалното представление на сцена), като нерядко подходът на обучаващия преподавател, който е специалист по чуждоезиково обучение само, се основа на неговата лична инициатива и недотам информирана, субективна преценка за това какво е сценичност, сценична постановка, театрална дейност и поведение на изпълнителите на сцената. Иначе казано, в повечето случаи под „драма“ в чуждоезиковата класна стая се разбира основно изпълнението на кратки скечове или по-често езикови упражнения от типа „ролева игра“, в които двама или повече обучавани, следвайки инструкциите на задачата, влизат в дадени стереотипни роли, обвързани с конкретна комуникативна ситуация или речеви контекст. Когато обаче „ролята“ не бъде почувствана и съпреживяна от изпълняващия я, тя се превръща в единствено проявление на човешка реч (наизустена или впримчено спонтанна, следваща определен модел), на която липсват доста от чертите, типични за нея при общуване в реални житейски ситуации.

Предвид на нарастващата необходимост на обучаваните в последните години от умения за ефективна комуникация на чуждия език и кореспондиращата нужда от все по-мотивиращи интерактивни и автентични комуникативни дейности в чуждоезиковата класна стая, днес като че ли повече от всякога имаме нужда от формализирана методология за прилагане на театрални техники в часовете по чужди езици<sup>2</sup> в разнородните обучителни контексти и особено в часовете с тийнейджъри, предвид спецификата на възрастта им. Именно такава методология предоставя предлаганият в настоящия дисертационен труд авторски методически модел за развиване на интерактивните говорни умения на юношите, средно-напреднали в овладяването на чуждия език (т.е. на нива B1, B2 и C1 според Общата европейска езикова рамка /ОЕЕР/). Основната мотивация за научноизследователската ми дейност в тази насока са изтъкнатите по-горе реалности по отношение на формата на употреба на драмата в чуждоезиковата класна стая (нереализирания ѝ потенциал) и необходимостта на младите хора от ефективни умения за общуване на чуждия език, наред с естествения ми стремеж към непрекъснато професионално развитие.

**Целта на изследването** е да бъде разработен методически модел за развиване и усъвършенстване на интерактивните говорни умения на юношите, изучаващи английски език като чужд, чрез преподаване на езика-цел<sup>3</sup> на професионални театрални техники, базирани на Системата на Станиславски и включване на обучаваните в сценична дейност на езика-цел. За по-кратко в дисертацията се използва абривиатурата на английски език за позоваване на предложения методически модел, а именно **T.I.M.E.** (*Teenodrama Interactive Method in English – Интерактивен метод на Тийнодрамата за преподаване на английски език*).

**Предмет на изследването** са уменията за устно общуване на юношите, изучаващи английски език като чужд, средно-напреднали в усвояването на езика-цел, както и възможностите за усъвършенстването на тези умения чрез прилагането на разработения в рамките на изследването методически модел T.I.M.E. Тук следва да се отбележи, че в рамките на уменията за устно общуване се проследяват както показателите на продуктивните умения на

<sup>1</sup> Под „чужд език“ в дисертационния труд се разбира език, различен от родния (майчиния), поради институционализираната употреба на това понятие в българската образователна система, въпреки факта, че „съвременната употреба на термина „чужд език“ няма психолингвистично или методическо оправдание“ и „днешният билингвален европейец е обичайна реалност“, като приемането за свой на повече от един език от страна на индивида е главният признак на билингвизма (Шопов, 2012:23-24). Затова в настоящия труд термините „чужд език“, „втори език“ и „език-цел“ се използват напълно взаимозаменяемо.

<sup>2</sup> Както е казал един от най-влиятелните писатели и драматурзи на всички времена, Уилям Шекспир, „*светът е сцена, а всички ние сме актьори на нея - влизаме, излизаме и за своето време всеки от нас играе различни роли ...*“ („Както ви харесва“). В този смисъл театърът е най-добрата подготовка за живота.

<sup>3</sup> „всеки език, който е целта на обучението“ (пр. цит., Saville-Troike, 2012: 2)

обучаваните (говорене), така и на тясно свързаните с тях в процеса на ефективната комуникация рецептивни умения за слушане (срвн. Widdowson, 1978:57), като тези показатели отразяват – освен вербалните – и невербалните проявления на интерактивните говорни умения в процеса на комуникация на езика-цел (срвн. Saville-Troike, 1982:143), като например естествения език на тялото, съзнателната употреба на металингвистични и паралингвистични комуникативни стратегии, като жестове, мимики и др. (Thornbury, 2011:29–30; Bialystok, 1990:39).

#### **Задачи, произтичащи от целта и предмета на изследването:**

- критичен теоретичен анализ на достъпната литература върху начините за развиване на чуждоезиковите интерактивни говорни умения на обучаваните от нива B1, B2 и C1 според ОЕЕР, особено под формата на интегриране на драма елементи в обучението, както и върху спецификата на психологическия профил на юношите, които се явяват субект в настоящото изследване;
- разработване на методически модел за развиване на интерактивните говорни умения на юношите посредством участието им в сценични дейности на езика-цел, предшествани от обучителен период въз основа на прилагане на професионални драма-техники по Системата на Станиславски;
- разработване на набор от практически учебни дейности на езика-цел (английски), базирани на употреба на професионални театрални техники по Системата на Станиславски;
- апробиране на разработения методически модел по експериментален път и анализ на резултатите;
- съпоставка на използването на стандартните похвати на драма-обучението в чуждоезиковата класна стая с прилагането на професионални театрални техники в процеса на обучението по чужд език с цел постигане на повишени нива на интерактивна устна реч на обучаваните субекти в рамките на експерименталните дейности на изследването.

#### **Хипотези на изследването:**

- основната хипотезата е, че чрез метода Т.І.М.Е. за преподаване на професионални театрални техники на езика-цел (английски), предшествващи участието на обучаваните в сценична дейност на езика-цел, се развиват и усъвършенстват интерактивните говорни умения на изучаващите чуждия език;
- втората хипотеза е, че едновременно с развиването на интерактивните си говорни умения, обучаваните стават по-мотивирани да участват активно в процеса на чуждоезиково усвояване и допълнително развиват други металингвистични и / или паралингвистични умения, като умения за адекватна оценка и самооценка на комуникативната си компетентност, умения за общуване и работа в екип.

Хипотезата, че методът Т.І.М.Е. е ефективен, от една страна се доказва посредством сравняване на чуждоезиковите интерактивни говорни умения на участниците в началото на експеримента (входящо измерване на интерактивните говорни умения на обучаваните), в средата на експеримента (междинно измерване на интерактивните говорни умения на обучаваните след участието им в стандартни формати на драма-обучение) и в края на експеримента (финално измерване на интерактивните говорни умения на обучаваните след формиращ експеримент, в който се прилага методът Т.І.М.Е.), а от друга страна, в рамките на обучителния етап на експеримента, посредством сравняване на нивата на постигнатия прогрес в интерактивните говорни умения от участниците в експерименталната група, които са пряко ангажирани с театрално-сценична дейност на езика-цел, с тези на участниците от контролната група, в обучението на които се прилагат стандартни интерактивни комуникативни практики.

Тук е мястото да се спрем малко по-подробно на **обекта/субекта на изследването**. В рамките на проведеното казусно проучване с цел апробиране на разработения методически модел Т.І.М.Е. се включиха 16 обучавани в юношеска възраст между 13 и 18 години. Тази извадка от целевата група изследвани субекти може да се счита за рендомизирана и представителна, защото всички обучавани са се записали на случаен принцип да изучават английски език в Езиков център „Марконис“, гр. Ботевград и не са нарочно подбрани за целите на проучването. Всички участници в експеримента говорят български език като майчин и изучават английски език като чужд. Всички обучавани изучават и втори чужд език (по-често

немски и по-рядко испански) в държавните училища, в които се обучават за получаване на образователна степен за средно образование. В началото на изследването доказаното ниво<sup>4</sup> на владеене на езика-цел (английски език) според ОЕЕР на 12 от обучаваните е B1, а на останалите 4 е B2. През учебната 2012 / 2013 год. всички участници в експеримента стандартно се подготвят в Езиков център „Марконис“, гр. Ботевград за следващото езиково ниво по английски език според ОЕЕР – съответно B2 за стартиралите учебната година с доказано ниво B1, и C1 за стартиралите с доказано ниво B2. За целите на изследването във втората фаза (формирания експеримент за апробиране на метода Т.І.М.Е.) участниците в експеримента са разделени на 2 групи – контролна група (КГ) и експериментална група (ЕГ). КГ и ЕГ включват равен брой участници – по 8 обучавани във всяка една група, 6 от които от ниво на чуждоезикова подготовка B2 и 2 от които от ниво на чуждоезикова подготовка C1 според ОЕЕР.

Според учебната програма и академичния план на ЕЦ „Марконис“ за постигане на ниво B2 според ОЕЕР са предвидени 2 учебни години при доказано стартово ниво на обучение B1, а за постигане на ниво на подготовка C1 – 1 учебна година. Участниците в експеримента от ниво B2 са в първата си година на подготовка. Продължителността на учебната година и за двете нива (B2 и C1) е 9 месеца (8 пълни учебни месеца, като се изключат дните на училищните ваканции и официалните празници). Хорариумът е от 5 учебни часа седмично за ниво B2 и 6 учебни часа седмично за ниво C1, като всеки учебен час е с продължителност 50 минути. Обучаваните и от двете нива имат по един учебен час седмично занятия по разговорен английски език с преподавател, който е носител на езика-цел.

Обучаваните и от двете групи (КГ и ЕГ) с малки изключения са екстроверти с типично за възрастта им поведение и отношение към случващото се с тях и около тях. По време на обучителния етап от изследването участниците в изследването определено с действията си успяха да докажат твърдението на проф. д.н. Любомир Георгиев, че пубертетната възраст е „възраст на кипяща енергия и неспирни движения“ (Георгиев, 2005:65). В същото време, като цяло положителното отношение на обучаваните от ЕГ към обучителните театрални дейности ярко изрази една от отличителните черти на ранното юношество – „потребността от творчество“ (пак там, стр. 73). В период, в който юношите стандартно развиват светогледа, самосъзнанието, характера и самоопределянето на личността си, както и изявяват типичните за възрастта черти на независимост и силен стремеж за автономия, самостоятелност, бърза смяна на настроения, самооценяване, силно изявени мечти и въображение, участниците в ЕГ се проявиха като сериозни, отговорни и отдадени на проекта младежи, естествено търсещи поле за социална изява. Изживяващи „емоционално най-чувствителната възраст“ (пак там, стр. 71), обучаваните от ЕГ показаха високо ниво на мотивация, основно произтичащо от очаквания добър резултат от артистичния проект – успеха на премиерата на двете пиеси, които участниците подготвиха, и особено на втората пиеса по текст от Оскар Уайлд. Според Ерик Ериксън ключовото събитие за пубертетната възраст е връзката с връстниците, а изходът от кризата на възрастта е изграждането на идентичност чрез разнообразни занимания и изпълнение на различни социални роли (Улфолк, 1998; 2004 по Янкулова, 2012:109). В тази връзка, Т.І.М.Е. може да бъде разглеждан като генератор на градивна комуникация между обучаваните юноши, които посредством общуването си на езика-цел и възплъщението си в различни театрални роли усещно изграждат умения за работа в екип, умения за оценка и самооценка, както и други металингвистични умения и личностни черти, като сериозност, точност, отговорност, проявления на които участниците от ЕГ демонстрираха многократно по време на обучителния етап от експеримента.

**Изследователските методи**, използвани в проучването, са следните: теоретичен анализ на достъпната литература с цел да бъдат изяснени понятията, тясно свързани с конкретиката на разработваната тема; експериментална проверка на разработения методически модел, включваща стандартизиран устен тест (в началото и края на експеримента), нестандартизиран устен тест под формата на ролеви игри (в средата и края на експеримента), емпирично

---

<sup>4</sup> Под „доказано ниво“ се разбира наличие на официален резултат или сертификат от положен стандартизиран международно-признат изпит, както и / или официален резултат от вътрешен за ЕЦ „Марконис“ входящ тест (Placement Test) за определяне на индивидуално езиково ниво, който е съобразен с Общата европейска езикова рамка.

изследване, наблюдение и полеви записки по време на експерименталните дейности, събиране на субективни данни, касаещи приложението, инструментариума и нивото на ефективност на предлагания методически модел, както и самооценката на обучаваните участници от КГ и ЕГ за чуждоезиковото им ниво (и за артистичното им представяне само за участниците от ЕГ) чрез попълване на анкети (в началото, средата и края на експеримента) и посредством свободен разговор и дискусии с изследваните субекти от ЕГ, техните родители и преподаватели (след премиерата на пиесата във втората фаза на обучителния експеримент); статистическа обработка и анализ на регистрираните резултати вследствие на експерименталното изследване.

По-долу следва кратко представяне на съдържанието и структурата на дисертационния труд.

**В първа глава** се прави теоретичен анализ на достъпната литература по изследваната проблематика с фокус върху лингвистичните и социолингвистичните, педагогическите и методическите, театралните и психологическите основи, върху които стъпва изследването, предвид мултидисциплинарната му същност. Направен е аналитичен обзор на съдържанието и характеристиките на комуникативната компетентност и езиковото поведение. Вниманието е отделено и на езика като средство за комуникация, и на някои от чертите на дискурса. Представени са спецификата на диалогичната устна реч, както и начините за развиване на говорни умения за интерактивно общуване на чужд език. Предвид на факта, че обучаваните субекти в изследването са на нива B1, B2 и C1 според ОЕЕР, същността на техните говорни умения за интерактивно общуване на английски език като чужд се дефинира на базата на залегналите в Европейската референтна езикова рамка норми и дескриптори.

Разглеждат се някои от вече съществуващите алтернативни хуманистични педагогически подходи и комуникативни методи за чуждоезиково обучение и усвояване (Сугестопедия, Наративен формат, Метод на цялостната физическа реакция, Драма обучение и Глотодрама), като се отбелязват допирните точки между тях и конструкта „Тийнодрама“, който надгражда някои от принципите и идеите им, и който стои в основата на предлагания методически модел за развиване на интерактивните говорни умения на езика-цел на обучаваните юноши.

Театралните ракурси в литературния обзор са изцяло подчинени на целите и предмета на изследването. Повишаването на говорните умения за интерактивно общуване на английски език като чужд на обучаваните се разглежда в светлината на прилагане на професионални театрални техники, базирани на Системата на Константин Станиславски, която е описана в синтезиран вид.

Не на последно място внимание е отделено и на основните черти, характеризиращи профила на юношите, както и на диференциацията между юношите като обучавани на базата на възрастови, полови, когнитивни, личностни, мотивационни и учебно-стратегически различия.

**Втора глава** е посветена на детайлното представяне и анализиране на спецификата на предлагания методически модел Т.И.М.Е., като се дефинира конструкта „Тийнодрама“, а седемте фази на метода Т.И.М.Е. са описани в последователността на осъществяването им в рамките на един курс от Т.И.М.Е. обучение (т.е. една учебна програма, базирана на приложението на тийнодрамата в обучението по чужд език). Процедурата на всяка една от фазите е максимално прецизирана с цел постигане на по-висока ефективност в процеса на мултиплициране на модела в различни обучителни контексти. Изтъкната е значимостта на правилната селекция на пиеса и участници в първата фаза на Т.И.М.Е. обучението, както и е обосновано включването на упражненията за тяло във втората фаза на модела. Обосновава се интегрирането на речевите (фонетичните) упражнения в третата фаза на модела Т.И.М.Е., а същността на актьорските упражнения в четвъртата фаза е пречупена през призмата на методологията на Стела Адлер (базирана на Системата на Станиславски) за обучение на професионални актьори. В петата фаза, в която обучаваните правят анализ на сценария и работят върху текста на пиесата, се използва предложената от Александър Илиев схема за анализ на драматургично произведение, която е частично адаптирана (редуцирана) за целите на Т.И.М.Е. обучението, предвид факта, че по принцип тя е предназначена за професионални театralи. В рамките на изследването е разработена и система за (само)оценка на чуждоезиковото и артистичното представяне на участниците в Т.И.М.Е. обучението, която е

детайлно представена (от гледна точка на същността, съставните ѝ части и процедурата по приложението ѝ) в предпоследната шеста фаза на модела, заедно с факторите, влияещи върху ефективността на репетициите, в рамките на които се прилага въпросната система за (само)оценка. Седмата фаза на модела – премиерата на селектираната в първа фаза пиеса (финалният арт продукт) – е само средство и поредната стъпка за постигане на главната методическа цел, а именно повишаване на интерактивните говорни умения на езика-цел на обучаваните юноши, поради което на формата и свързаните с нея условия също е обърнато подобаващо внимание във втора глава от дисертационния труд.

**Трета глава** включва детайлно представяне на методологията и организацията на практическото изследване, както и апробирането на предложения метод за развиване на интерактивните говорни умения на езика-цел на юношите от нива B1, B2 и C1 според ОЕЕР. Аналитично са описани трите основни етапа на изследването – първоначалния констатиращ експеримент, обучителния / формиращия експеримент и заключителния констатиращ експеримент. С цел постигане на триангулация и повишаване валидността на получените данни, резултатите на обучаваните от входящия и изходящия стандартизиран тест са съпоставени, съблюдавайки точковата система за оценка и критериите за оценяване на международния изпитен борд "*Pearson*" и предложената от автора Детайлизирана система за оценка (ДСО), основаваща се на регистрирания брой грешки и позитиви във вербалното и невербалното представяне на субектите от КГ и ЕГ. Предвид отчетените сходни тенденции в представянето на участниците в експеримента, вследствие на триангулацията на събраните данни посредством прилагането и на двете системи за оценка, се доказва и надеждността на ДСО като инструмент за по-точно измерване на уменията на обучаваните за устно общуване.

Освен че прогресът на обучаваните от КГ и ЕГ е отчетен на базата на статистическа обработка и анализ на обективните данни, това се постига и посредством интерпретацията на събраните в целия ход на изследването субективни / етнографски данни (посредством полеви записки, анкети и свободни разговори-дискусии с обучаваните, техните родители и преподаватели), касаещи чуждоезиковата подготовка и артистичното представяне на обучаваните субекти и ефективността на предложения методически модел Т.І.М.Е. като цяло. Съпоставително са представени резултатите на двете групи от входящия тест в рамките на първоначалния констатиращ експеримент, резултатите на групите от зимната ролева игра<sup>5</sup> в рамките на обучителния / формиращия експеримент и резултатите на групите от изходящия тест в рамките на заключителния констатиращ експеримент. За да се отчете разликата в прогреса на интерактивните говорни умения на наблюдаваните субекти, допълнително статистически са съпоставени и анализирани резултатите на КГ от пролетната ролева игра<sup>6</sup> и на ЕГ от лятната ролева игра<sup>7</sup>. С цел да бъде съпоставен прогреса на участниците от ЕГ вследствие на прилагане на обучение, базирано на стандартната драма в чуждоезиковата класна стая и след обучение, базирано на прилагане на професионални театрални техники на езика-цел (Т.І.М.Е. обучението), са анализирани разликите в представянето на субектите от ЕГ по време на зимната ролева игра и лятната ролева игра. А за да бъде направена цялостна оценка на представянето на КГ и ЕГ по време на експерименталните дейности, са сравнени нивата на прогрес в рамките на отделните групи на базата на резултатите на субектите в началото на експеримента (входящия тест) и края на експеримента (изходящия тест).

**В заключение**, на базата на анализа на резултатите на групите и интерпретацията на събраните субективни данни, са направени изводи за ефективността и приложимостта на предлагания методически модел Т.І.М.Е., както и са отчетени приносите на дисертационния труд.

**В приложенията към дисертационния труд** са предоставени видео-скриптовете на входящия и изходящия стандартизиран устен тест и на ролевите игри, върху които са отбелязани всички грешки и позитиви на обучаваните според предложената от автора на

<sup>5</sup> Междинно (зимно) измерване на прогреса в интерактивните говорни умения на обучаваните и от двете групи (КГ и ЕГ) чрез участие на обучаваните в ролева игра (заснета на видео).

<sup>6</sup> Измерване (пролетно) на прогреса в интерактивните говорни умения на обучаваните от КГ в средата на втората фаза от обучителния експеримент чрез участие на обучаваните в ролева игра (заснета на видео).

<sup>7</sup> Финално (лятно) измерване на прогреса в интерактивните говорни умения на обучаваните от ЕГ в края на втората фаза на обучителния експеримент чрез участие на обучаваните в ролева игра (заснета на видео).



дисертационния труд ДСО, легендата с показателите на ДСО, индивидуалните резултати на обучаваните според ДСО, условията на всички задачи, включени в дейностите на експеримента, текстовете на двете пиеси, които изучават юношите от КГ и ЕГ в рамките на проекта, подробно описание на всички репетиции на обучаваните в първата и втората фаза на обучителния експеримент, използваните анкетни бланки, стандартизирани и нестандартизирани тестови бланки.

## **Глава 1. Теоретични основи на изследването**

### **1.1. Лингвистични и лингводидактични основи**

#### **1.1.1. Същност на комуникативната езикова компетентност и езиковото поведение**

Комуникативната езикова компетентност на обучаваните е едно от задължителните условия за ефективно и успешно общуване в многообразието от комуникативни контексти, характеризиращи се с многопластовата си специфика, в които хората участват ежедневно. Американският социолингвист Дел Хаймс е първият изследовател, който предлага понятието „комуникативна компетентност“ през седемдесетте години на XX век. Дотогава е общоприето схващането, че езикоусвояването (на първи или на втори език) се базира само на придобиването на лингвистични знания. Според Хаймс (1972), обаче, съществуват правила (социолингвистични норми) на употреба, без знанието на които граматичните / езиковите правила биха били безполезни. Това са правила, приети от обществото като норма за адекватно речево поведение; те осъществяват връзката между лингвистичните и екстралингвистичните елементи на речта, но принадлежат на комуникативния процес и комуникативната езикова компетентност. Интересно е също така, че умението за употреба на езика при Хаймс (част от когнитивния модел на комуникативната езикова компетентност) включва както когнитивни, така и не-когнитивни фактори, например мотивацията, чувството за хумор, увереността и др. (пак там, стр. 283), т.е. широк набор от афектни и волеви фактори. Дори естествените носители на езика се различават по своята комуникативна компетентност според Хаймс: всички владеят езика добре, но се различават по умението си да разказват вицове например. С други думи, владенето на даден език (първи или втори) се основава на изграждане на умения за практическо прилагане на придобитите лингвистични знания. В същия ред на мисли и Ноъм Чомски твърди, че „лингвистичната компетентност е независима от социокултурната среда, в която езикът се употребява“ (Chomsky, 1965 по Шопов, 2013:274). Според Роджър Бел „в общ смисъл комуникативната компетентност може да се мисли като обхващаща всичко, свързано със способността за използване на езика в комуникативни ситуации“ (Бел, 1980 по Шопов, 2013: 274). За Савил-Тройке комуникативната компетентност е „онова, което говорещият трябва да знае, за да комуникира по подходящ начин в рамките на определена езикова общност“<sup>8</sup> (Saville-Troike, 2003).

Въпреки различните дефиниции и интерпретации на комуникативната компетентност през последните няколко десетилетия, в днешно време повечето изследователи-методици приемат даденото определение за комуникативна езикова компетентност от Майкъл Канал и Мерил Суейн (Canale and Swain, 1980), в което се дефинират трите главни компоненти на чуждоезиковата комуникативна способност: езикова / лингвистична компетентност, социолингвистична компетентност и стратегическа компетентност (срвн. Димитрова-Гюзелева 2000; Шопов, 2013; Стефанова, 2015). Допълнително Канал (Canale, 1983) по-късно добавя и четвърти компонент на комуникативната компетентност – дискурсна компетентност, като успоредно с това въвежда и понятието „умение“ като еквивалент на когнитивния модел за употребата на езика при Хаймс (т.е. разделя комуникативната компетентност на езикови знания и речеви умения).

Така предложеният от Канал и Суейн модел на комуникативната компетентност е използван като база за доусъвършенстване от Бакмън и Палмър (1982, 1984, 1996) и Бакмън (1988, 1990) с оглед на повишаване валидността на оценката на комуникативната

---

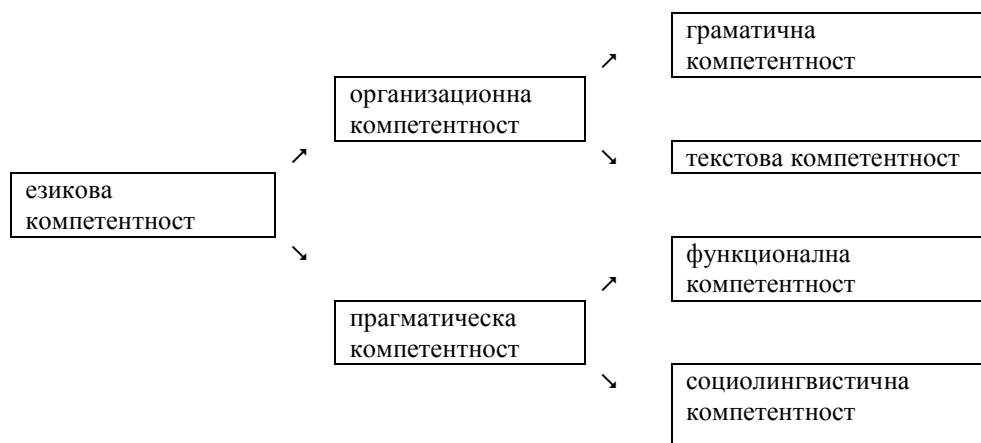
<sup>8</sup> **Забележка:** Всички цитати от източници на английски език в дисертационния труд са авторски превод.

компетентност на изучаващите чужд език. Моделът на комуникативната езикова способност на Бакмън (1990) изглежда по следния начин (вж. **Фигура 1**<sup>9</sup>):



**Фигура 1:** Компоненти на комуникативната способност при комуникативната езикова употреба (Бакмън, 1990:85)

В езикова компетентност при Бакмън (знанията за езика) компонентите по същество не се различават от тези при Канал и Суейн, но са реорганизирани на базата на емпирични наблюдения за връзката им у изучаващите езика като чужд (Бакмън и Палмър, 1982) и съдържанието им е по-експлицитно обяснено в светлината на съвременните психо- и социо-лингвистични теории, както и новите постановки в областта на текстовата лингвистика.



**Фигура 2:** Компоненти на езиковата компетентност (Бакмън и Палмър, 1996: 68)

*Граматичната компетентност* е свързана с правилната употреба на езика на фонемно/графемно, морфологично, лексемно и синтактично равнище. *Текстовата компетентност* се определя по отношение на свързаността (кохезията) и реторичната организация на текста. *Функционалната компетентност*<sup>10</sup> е свързана с владееене на функциите на речевия акт (т. нар. „словесни действия“), а *социолингвистичната компетентност* – с правилата за уместна употреба на езика. Интересно е да се отбележи тук, че проблемното понятие „дискурсна компетентност“ (въведено от Канал, 1983) е разложено на отделни части, като кохезията е съотнесена с граматичната компетентност в умението да се контролира формалната страна на езика, а кохерентността (умението да се създава единен свързан текст) е разделена между функционалната и стратегическата компетентност (вж. **Фигура 2**).

Т. нар. от Бакмън „психофизиологични механизми“ се отнасят до канала (зрителен или слухов) и вида (рецептивна или продуктивна) на комуникацията.

<sup>9</sup> **Забележка:** Номерацията на таблиците, диаграмите и фигурите в автореферата не отговаря на номерацията им в дисертационния труд.

<sup>10</sup> Авторски превод на термина “illocutionary competence”.

Последният компонент – *стратегическата компетентност* – от модела на Бакмън на комуникативната езикова способност е опит да се анализират когнитивните аспекти на умението за езикова употреба и речево поведение. Според Бакмън то не е част от езиковата компетентност: включва такива умения, като тези да се преценява контекстът и връзката му с текста, да се свързва новата с наличната информация, да се планира комуникативното поведение. Затова Бакмън дефинира стратегическата компетентност като умение, което прави индивида способен да използва максимално ефективно наличните знания и умения, за да изпълни дадената задача (Бакмън 1990:106). Както естествените, така и неестествените носители на езика се различават по стратегическата си компетентност. В някои ситуации на езикова употреба – например тези, при които се изисква своего рода договаряне или разрешаване на проблем – успехът от комуникацията е еднакво зависим както от езиковата компетентност на говорещите, така и от тяхната стратегическа компетентност (пак там, стр. 105). Това е особено важен проблем за валидността на тестовете за оценка на комуникативната компетентност и умението за употреба на езика по отношение на теоретичния конструкт.

У нас идеите за теоретичния конструкт на комуникативната компетентност първоначално рефлектират върху проекта за входни и изходни равнища при изучаването на предмета „Чужд език“ в българското училище (виж Патев 1995, Стефанова 1996 и др.). Шопов също обръща внимание на шестте елемента на комуникативната компетентност, съдържащи се в „праговото равнище“ на Съвета на Европа – *лингвистичен елемент* (способността да се създават и интерпретират изказвания), *дискурсивен елемент* (способността да се използват подходящи стратегии при конструирането и интерпретирането на текстове), *социоллингвистичен елемент* (познаването на начините, чрез които подборът на езиковите форми се определя от комуникативните намерения, отношенията между партньорите, ситуацията и др.), *социокултурен елемент* (познаването на социокултурния контекст, в който се използва изучаваният език), *социален елемент* (умението да се използват подходящи социални стратегии за постигане на комуникативните цели) и *стратегически елемент* (умението да се използват стратегии за преодоляване на комуникационни затруднения) – като добавя, че всеки един от изредените елементи е разработен подробно с цел този документ (Threshold Level, 1990) да бъде използван при подготовката на учители, преподаващи съвременни езици, както и при създаването на национални учебни програми в страните членки на Съвета на Европа (Шопов, 2013:276).

За разлика от комуникативната езикова компетентност, езиковото поведение (или езиковата употреба) в същността си е „употребата на езика за общуване“ с цел постигане на дадени комуникативни намерения (Шопов, 2013:280). Следвайки модела на Бакмън за комуникативната компетентност, Шопов (пак там) твърди, че употреба на езика се реализира в различни комуникативни ситуации, а формите на езиковото поведение са две: то се осъществява в устната и писмената реч в две активности – продуктивна и рецептивна, предвид четирите умения: говорене и писане, слушане и четене.

И въпреки че езиковото поведение практически е резултат от комуникативната езикова компетентност, лингвисти като Халидей твърдят, че няма разлика между комуникативното поведение и езиковата компетентност, като се фокусират върху употребата на езика като средство за комуникация, а не върху самия индивид, който осъществява общуването в рамките на даден комуникативен акт (Halliday, 1978). Контрапункт на тази интерпретация е диференциацията между „езиково поведение“ (отделните реални ситуации на езикова употреба) и „комуникативна компетентност“ (абстрактните когнитивни модели на езиковите знания и умения за употреба на езика), която правят Хаймс (Hymes, 1972:280) и неговите последователи в лицето на Канал и Суетин, и Бакмън и Палмър. Разграничаването на Хаймс на практика отразява реалностите в чуждоезиковата класна стая, където стремежът на преподавателите е да активират и развият прилагането на езиковите знания на обучаваните в реалния процес на комуникация, като целта е двете максимално да се доближат по качество и ефективност.

На неговата теория (обогатена и разширена от Канал, Суетин, Бакмън и Палмър) се базира и дефиницията на комуникативната компетентност в Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР). ОЕЕР е създадена като документ на Съвета на Европа и средство за постигане на целите, определени в културната и езиковата политика на Европейския съюз – а именно да се

направят чуждоезиковите компетенции по всички европейски езици съизмерими и сравними и да се осигури на европейските образователни институции обща база за разработването на учебните програми по език, методически насоки за чуждоезиково обучение, разработване на учебни и изпитни материали и др. Документът също хвърля светлина върху голям брой теоретични и практични проблеми на преподаването, изучаването и оценката на знанията и уменията по чужд език. Описанието на комуникативната компетентност се осъществява чрез скала от шест нива (A1-C2), като за всяко ниво са предложени подробно разписани дескриптори на езиковите умения под формата на твърдения от типа „Мога да ...“. Обхванати са колкото се може повече езикови знания и умения, информацията е ясно формулирана и изчерпателна. За ефективна употреба на езика в различен контекст и разнообразни житейски ситуации на изучаващите езика се препоръчва да развиват редица компетентности: от общ и частно комуникативно езиков характер – декларативни знания, процедурни умения и ноу-хау, лингвистична компетентност, социолингвистична компетентност и прагматична компетентност.

### 1.1.2. Език и комуникация. Устна реч (дискурс)

Вследствие на комуникативното преподаване интерактивното общуване между обучаваните в чуждоезиковата класна стая става все по-широко застъпен принцип на обучение в образователните институции, като по този начин обучаваните се подготвят по-ефективно за предизвикателствата на реалното общуване в живота. И това е напълно естествено и е продиктувано от обществено-икономическите реалности и житейски потребности за ефективна комуникация на всички нива и във всички сфери на живота. В същото време, комуникацията е изражение на една от двете основни функции на езика. Иван Дуриданов и Владимир Георгиев разграничават *мислооформящата* („експресивната“) *функция на езика* – „функцията му да изразява нашата мисъл“ (Георгиев и Дуриданов, 1959:24) от *комуникативната функция* (от лат. *'communicatio'* – общуване) *на езика* – „функцията на езика като средство за общуване“ (пак там). В подобна идейна плоскост е и дефиницията на Ото Йесперсен за „език“ – „същността на езика е човешка дейност – дейността от страна на един индивид, целяща той да бъде разбран от друг индивид, както и дейност от страна на този друг индивид да разбере какво има предвид първият индивид“ (Йесперсен, по Celce-Murcia & McIntosh, 1978:83).

Савил-Тройке обобщава характеристиките на езика, като твърди, че езиците са „систематични“, т. е. състоят се от повтарящи се елементи, които се реализират в обичайни модели (шаблони) от взаимовръзки, „символични“, т. е. значенията на символите им са резултат от тактическото съгласие на група от говорещи и „социални“, т. е. отразяват социалните потребности на обществото, което употребява даден език<sup>11</sup> (Saville-Troike, 2012:34). Савил-Тройке също прави преглед и на различните нива на описание и анализ на езиците (фонология, лексикология, морфология, синтаксис, невербални структури и дискурс), като подчертава, че невербалните структури често се изключват от обичайните лингвистични анализи, но те са „важен компонент от усвояването както на първи, така и на втори език“ (Saville-Troike, 2012:34). В светлината на хипотезите на настоящия дисертационен труд невербалните структури (като израженията на лицето, жестовете, мимиките, пространствената ориентация и позиция на говорещите субекти) са разгледани и анализирани паралелно с вербалните, тъй като наличието (или често липсата) на тяхното единство е показателно за това доколко комуникацията на изучаващите езика-цел е естествена (т. е. доближаваща се до аналогична комуникация в реални житейски ситуации и условия), дори и предвид употребата на езика-цел на ниво междинен език – т. е. „междинното състояние на чуждия език на обучавания по пътя към езика-цел“ (Selinker, 1972 по Saville-Troike, 2012:43).

Предвид изложеното дотук, може да се направи заключението, че най-отличителната характеристика на езика е употребата му като средство за комуникация. А четирите комуникативни езикови умения, които изучаващите или ползващите даден език придобиват и / или притежават, за да използват езика като средство за общуване, са уменията за *говорене*, *разбиране при слушане*, *разбиране при четене* и *писане*. Говоренето и слушането се свързват с

---

<sup>11</sup> Авторски превод от английски на термините и техните дефиниции.

езика, изразяван през слуховата среда (*aural medium*), а четенето и писането – с езика, изразяван през визуалната среда (*visual medium*) (Widdowson, 1978:57).

В **Диаграма 1** Уидоусън (пак там) прави разграничение между четирите умения освен от гледна точка на средата им на проявление, и от гледна точка на начина на реализацията им. Говоренето и писането според Уидоусън са активните (*active*) или продуктивните (*productive*) умения, докато слушането и четенето са класифицирани като пасивни (*passive*) или рецептивни (*receptive*) умения.

	продуктивни / активни	рецептивни / пасивни
слухова среда	говорене	слушане
визуална среда	писане	четене

**Диаграма 1:** „Диаграма на четирите комуникативни умения“<sup>12</sup>

Обаче, както Уидоусън уточнява, термините слухов/визуален и продуктивен/рецептивен засягат по-скоро начина, по който езикът се проявява, отколкото начина, по който той се реализира в комуникацията. Тук следва да отворим скоба, за да уточним, че след деветдесетте години на XX век понятията „активни“ и „пасивни“ комуникативни умения са ревизирани и се говори само за „продуктивни“ и „рецептивни“ умения. Така „езикът, генериран от обучаваните (посредством устната или писмената реч), се възприема като **продуктивен**, а езикът, насочен към обучаваните (при четене или слушане), е познат като **рецептивен** език“<sup>13</sup> (Savignon, 1991 по Bailey, 2005:2). Терминът „пасивни умения“ се избягва от съвременните приложни лингвисти и методици, защото дори когато четат или слушат, обучаваните не остават просто реципиенти по отношение на текста, а активно анализират чутото и прочетеното, за да стигнат до същинското му разбиране.

Тъй като предметът на настоящия дисертационен труд е развиването на интерактивните говорни умения на юношите, изучаващи английски език като чужд, които са обект на изследването, следва да бъдат дефинирани две понятия като отправни точки на развитието в посока на представяне и доказване на хипотезите, провокирали реализацията на изследването. Първото, и до известна степен основополагащо понятие, предвид контекста на излагания лингвистичен въпрос е устното общуване (или устната комуникация).

Според Ронда Оливър и Дженифър Филп *устната комуникация*, е „говоримият език, който се случва между двама или повече хора“ и, както се подразбира от семантиката на двете думи, изразяващи термина, „тя е онзи тип говорене и слушане, които се осъществяват в реално време (т.е. в настоящето) в комуникативни обмени (т.е. комуникации)“ (Oliver & Philp, 2014:5). За да бъде осъществен даден комуникативен акт, са необходими следните променливи (по Стефанова, 2015): говорещ (комуникатор); слушаш (комуникант); съобщение, информация (комюнике) и ситуация (комуникационно поле).

Тук е мястото, където трябва да бъде дефиниран и вторият важен термин, предвид конкретиката на разглежданата тема – а именно „*дискурс*“. Дискурс (от латински *discursus*) означава „*разговор, реч*“. Според Даян Ларсен-Фрийман и Марти Андерсън дискурсът е „организацията на езика под формата на текстове, напр. начинът, по който се свързват изреченията, за да се оформи цялостен параграф“ (Larsen-Freeman & Anderon, 2016:239). Също така, обаче, трябва да направим и уговорката, че някои лингвистити, напр. Дейвид Кристъл, (Crystal, 1992) правят разлика между текст и дискурс, като запазват втория термин за проявленията на устната реч, а текстът се обвързва само с писмената комуникация. В настоящия труд двата термина се използват взаимозаменяемо.

Джеръми Хармър определя дискурса като „текстове, които са по-дълги от фразите или изреченията“ (Harmer, 2007:29), като по този начин въвежда идеята за организацията на дискурса, която, когато е успешна, изисква наличието на две черти – кохерентност (единство) и кохезия (свързаност), постигнати чрез използването на дискурсни маркери (*discourse markers*), т.

<sup>12</sup> по Widdowson, 1978:57

<sup>13</sup> Авторски превод от английски на термините и техните дефиниции.

е. свързващи думи или изрази в рамките на дискурса. Употребата на дискурсни маркери е особено важна в рамките на устната реч по отношение на „гладкото водене и осъществяване на интерактивния разговор“ (Thornbury, 2011:15). Дискурсните маркери изразяват намеренията на говорещите при вземането на думата (реда), както и очертават границите на изказванията. Знанието и умението да се организират и свържат отделни изказвания в рамките на даден интерактивен разговор, структурно основан на вземането на думата от участниците в него, според Скот Торнбъри представлява „дискурсна компетентност“ (Thornbury, 2011). Дискурсната компетентност е особено важен фактор при реализиране на една от формите на говорене - а именно диалогичната форма, макар че и важноста ѝ по отношение на монологичната реч не бива да се подценява. Устният диалог (или диалогичната реч), който е и основният фокус на изследването, е само един от видовете устен дискурс. Както отбелязва Павлина Стефанова, диалогичното говорене е „най-естествената форма на речта“ (2015:131), като обръща внимание и на особеностите, отличаващи монолога от диалога. При диалогичното говорене речевият акт съчетава рецепция и продукция, като изказванията се конструират от двама или повече събеседници и всеки един от участниците в комуникацията участват в нея в качеството си на слушател и говорещ.

При диалогичното говорене изказванията са мотивирани от нуждата да бъде изразено конкретно съдържание. Диалогичните изказвания имат замисъл, който се материализира в процеса на диалогичното общуване под формата на устен текст (вж. Стефанова, 2015).

### **1.1.3. Развиване на говорни умения за интерактивно общуване на чужд език**

За да се осъществи диалогично говорене, комуникативната продукция трябва да бъде предшествана от фаза на обучение – чисто езиково: фонетично, лексикално, граматично, както и стратегическо, насочено към прилагане на стратегии за по-свободно общуване, но в същото време и на насърчаване на общуването на събеседника/събеседниците в рамките на комуникативната ситуация и прилагане на равнопоставеност по отношение на вземането на ред (думата) по време на дадена обучителна диалогична задача. Трябва да се вземе предвид и фактът, че доброто владение на даден език в никакъв случай не е абсолютен гарант за ефективна комуникация на този език. В тази плоскост Димитрова-Гюзелева твърди, че „развитието на уменията за устно общуване на чуждия език е свързано с отключването на потенциала, натрупан при усвояването на родния език чрез предоставяне възможности на обучаваните за смислена и съдържателна комуникативна употреба на езика-цел“ (2015:268), като по този начин изучаващите чуждия език пренасят и адаптират компетентностите си към новия комуникативен контекст и преодоляват т. нар. „езикова бариера“.

Димитрова-Гюзелева отбелязва, че традиционно преподавателите по чужди езици поставят знак за равенство между комуникативните и говорните умения на обучаваните, като акцентират върху езиковата механика, езиковите функции и социолингвистичните и културни правила и норми за езикова употреба (пак там). На заден план обаче остават някои паралингвистични и прагматични аспекти на уменията за устно общуване, които влизат в обхвата на комуникативните умения. Паралингвистичните аспекти включват невербални комуникативни компоненти като визуалния контакт, израженията на лицето, езика на тялото под формата на жестикулации, мимики, движения и др., тембъра на гласа, темпото на речта, интонацията на говорещия, дистанцията между събеседниците и други. А прагматичните аспекти са изражение на уменията на говорещите за интерактивно езиково общуване и управлението на дискурса, например уменията за инициране на разговора, за поддържането му, вземане на думата в него, следене на разговора и съпричастност към него, както и принос към дискутираната тема без колебание по време на общуването (срвн. Димитрова-Гюзелева, 2015).

Именно при управлението на дискурса по време на интерактивното устно езиково общуване говорещите целенасочено употребяват изрази, съдържащи различни функционални експоненти, посредством които се генерира или оптимизира устната комуникация със събеседника / събеседниците им в рамките на даден комуникативен акт. Затова в предложената от автора на дисертационния труд Детайлизирана система за оценка (ДСО), целта на която е постигане на по-голяма степен на прецизност в оценяването на устното интерактивно

общуване на обучаваните, е включен показателят *Interaction Phrase(s)* / Интерактивни фрази, който в същността си изразява описаните по-горе изрази.

За развиване на ефективни комуникативни умения за устно общуване на чуждия език Димитрова-Гюзелева (2015) предлага в обучението по чужд език да присъстват повече автентични упражнения за говорене, които да изграждат комуникацията и които да я симулират. Изграждащите упражнения са онези, които дават повод за разговор и провокират обучаваните да изразяват мнения (например разказване на случки, дискутиране на злободневни теми и др.), а симулиращите комуникация дейности са онези, които наподобяват реални житейски комуникативни ситуации (например работно интервю, пазаруване в магазин, плащане на сметка и др.), т. е. изпълнение на роли, чрез които се прилага на практика наученото в клас (срвн. Стефанова 2007:94-95).

Димитрова-Гюзелева (2015) очертава и най-важните ползи на автентичните упражнения за говорене. Чрез тях обучаваните минимализират притесненията си по време на общуването, получават реална представа за нивото на чуждоезиковата си компетентност и са по-мотивирани при изпълнението на комуникативните учебни задачи. По отношение на вида на упражненията за развиване на интерактивните говорни умения на обучаваните, Т.И.М.Е. обучението (предложеният от автора на дисертационния труд методически модел) включва богат набор от автентични упражнения за говорене, които осигуряват стимул за продуциране на автентична реч и дават свобода на обучаваните да общуват на езика-цел без да се притесняват от грешките си, а след като получат адекватна обратна връзка от страна на преподавателя, да станат по-добри и по-уверени в комуникацията си на езика-цел.

Всъщност, разнообразието от езикови дейности и задачи за развиване на интерактивните говорни умения на изучаващите чужд език (в частност английски) е огромно, особено в последните две десетилетия, през които английският език категорично утвърди статута си на лингва франка.

Една от най-честите форми на развиване на уменията за говорене на обучаваните е посредством прилагане на контролирана практика – „повтаряемо упражняване (практикуване) на езикови елементи в условия, при които възможността да се допусне грешка е минимализирана“ (Thornbury, 2011:63).

В следващите фази на интерактивно обучение (с по-освободена, не толкова контролирана практика на уменията за говорене) изучаващите чуждия език могат да бъдат изправени пред предизвикателството да сътворят диалог на дадена тема или да участват в ролеви игри, при които има ясен контекст и профил на участниците в комуникативната ситуация и / или е зададен модел, към който те следва да се придържат, като го адаптират за своите цели. Според Катлийн Бейли „ролевите игри са идеалното средство за практикуване на речеви актове“ (Bailey, 2005:100), което позволява на обучаваните да „изпробват подходящи изказвания на английски в потенциално трудни ситуации преди да се наложи да ги използват в реалния живот“ (пак там), а за напредналите обучавани, ролевите игри са възможност за прилагане на говорните им умения на езика-цел в „сигурна среда“ (Bailey, 2005:137), където може да бъде получена мигновена обратна връзка от хора, които добре разбират притесненията им, т. е. от страна на преподавателя и другите обучавани.

Някои от предложените от Джеръми Хармър (Harmer, 2007) видове учебни дейности, развиващи уменията на обучаваните за устно интерактивно общуване, са изиграване на готови диалози или участие в комуникативни игри, като напр. игри с липсваща информация (*information gap games*), при които участниците изискват информация от събеседниците си, за да изпълнят дадена интерактивна задача (напр. откриване на разлики между подобни картинки, които са предоставени на участниците в комуникативната игра).

В последната фаза от развиването на говорните умения в повечето съвременни езикови курсове един от често прилаганите видове интерактивни упражнения е стандартната драма (интегриране на драма-елементи в чуждоезиковата класна стая на непрофесионално театрално ниво). Тя обаче е по-скоро контролирана форма на упражнение на уменията за говорене (т. е. липсва творчески елемент, а наученият текст просто се възпроизвежда адекватно на конкретната комуникативна ситуация).

Според Торнбъри „драмата е по-общ термин, включващ както ролевите игри и симулациите, така и други видове дейности, като четене на текстове от пиеси, рецитали и

импровизации“ (Thornbury, 2011:98). Торнбъри прави и разграничение между ролевите игри и симулациите, като уточнява, че ролевите игри по същество са възприемането на чужд образ от страна на обучаваните, които се преструват, че са персонажът, който пресъздат, докато при симулациите обучаваните изиграват себе си в симулирана ситуация (пак там).

В контекста на драмата в чуждоезиковата класна стая, Джеръми Хармър описва опита на Лаура Миколи, според който, на базата на работата ѝ с възрастни обучавани и прилагане на набор от театрални техники, може да се направи изводът, че употребата на драма и изпълняването от страна на обучаваните на писмени задачи, базирани на драмата, са мотивиращи и осигуряват „трансформативен и освобождаващ от задръжки учебен опит“ (Miccoli, 2003 по Harmer, 2007). Хармър дори отива по-далеч, като в контекста на опита на Миколи изтъква значимостта на това обучаваните да възприемат работата си върху пиеси или текстове на пиеси като истинска театрална дейност, а преподавателите, помагайки на обучаваните да преминават през драматургичния текст, да се държат все едно, че са „театрални режисьори“ (Harmer, 2007:349). За да подкрепи очевидния си афинитет към прилагане на театрални техники в чуждоезиковата класна стая, Хармър отбелязва и констатациите на Марк Алмънд, че освен чисто езиково, театърът обогатява обучаваните и на металингвистично ниво, тъй като те стават по-уверени, изграждат чувство за емпатия към героите в изучаваните пиеси, участват по-ефективно в интерактивни задачи за решаване на проблеми (срвн. Almond, 2005 и Harmer, 2007).

Предлаганият в дисертационния труд авторски модел Т.І.М.Е. представлява методология, която стъпка по стъпка може да доведе преподавателите по чужди езици и техните обучавани до реализиране на театрални проекти, подготовката за които ефективно ще развива интерактивните говорни умения на обучаваните, както и редица техни металингвистични умения, които са неразделна част от общия букет от компетентности, които общуващите на чужди езици (а и на родни) трябва да притежават, за да осъществяват успешна комуникация в различни житейски контексти.

#### **1.1.4. Характеристика на комуникативната компетентност на нива B1, B2 и C1 от Общата европейска езикова рамка с фокус върху интерактивните говорни умения (диалогичното говорене)**

Както вече бе изтъкнато по-горе (в Глава 1.1.1.), Общата европейска /референтна/ езикова рамка (ОЕЕР)<sup>14</sup> предоставя единни и съизмерими стандарти за владенето на чужд език и по този начин прави възможно изработването на единни учебни планове, учебни програми, изпити, учебници, учебни помагала и др. в Европа. Тя подробно описва уменията и занятията, които са необходими на изучаващите съвременни езици, за да използват активно дадения език за комуникация.

Шопов (2013) синтезирано представя качествата на референтната рамка по следния начин: „тя е: *многоцелева* – употребява се за цялото разнообразие от цели в планирането и представянето на благоприятни условия за учене на езици; *гъвкава* – може да се прилага в различни обстоятелства; *отворена* – може да се разширява или усъвършенства; *динамична* – постоянно се развива на базата на опита от приложението ѝ; *ориентирана към потребителя* – представена е разбираемо, като е съобразена с възможностите на нейните потребители; *недогматична* – не е привързана към конкретен подход“. Като цяло обаче, ОЕЕР препоръчва приложението на дейностно-ориентиран подход в езиковото обучение (пак там).

В ОЕЕР се предлага система от 6 общи референтни равнища на чуждоезиково владение и 5 разновидности на езиково поведение (слушане, монологично говорене, диалогично говорене, четене и писане), като дескрипторите на езиковите компетентности са формулирани като „изпълнителски умения“<sup>15</sup> (т. нар. "can-do statements").

Общите дескриптори на референтните равнища (нива на компетентност) **B1, B2 и C1** според ОЕЕР, които имат връзка с контекста на експеримента в настоящия дисертационен труд, са следните (Трим и екип, 2006:37):

<sup>14</sup> The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Council of Europe, 2001

<sup>15</sup> преводен еквивалент, предложен от Шопов (2013)



### **ПОЛЗВАЩ СВОБОДНО ЕЗИКА**

**C1/** Може да разбира широк кръг от дълги и сложни текстове, както и да долавя имплицитни идеи. Може да се изразява спонтанно и свободно, без явно затруднение при намирането на необходимите думи. Може да използва ефикасно и гъвкаво езика в своя социален, професионален или академичен живот. Може да се изказва ясно и добре структурирано по сложни теми и да владее добре средствата за организация, артикулация и свързаност на речта.

### **ПОЛЗВАЩ САМОСТОЯТЕЛНО ЕЗИКА**

**B2/** Може да разбира основното съдържание на конкретни или абстрактни теми в сложен текст, както и в дискусия на професионални теми по своята специалност. Може да общува в известна степен спонтанно и непринудено при разговор с носител на езика, без напрежение за двете страни. Може да се изразява ясно и подробно по широк кръг от теми, да изказва мнение по актуални теми и да излага предимствата и недостатъците при различни възможности.

**B1/** Може да разбира основни моменти, когато се използва ясен и стандартен език, от познати теми, свързани с работата, училището, свободното време и др. Може да се справя в повечето ситуации по време на пътуване в страна, където се говори изучаваният език. Може да се изразява просто и смислено по познати теми и по теми от своя кръг от интереси. Може да разказва събитие, случка или мечта, да опише очакване или цел и да изложи накратко причини или обяснения за проект или идея.

Следва извадка от дескрипторите на уменията за говорене на съответните три референтни нива (B1, B2 и C1), които представляват интерес в дисертационния труд<sup>16</sup>:

#### **Участие в разговор:**

##### **B1**

---

Мога да се справям с повечето ситуации, в които се оказвам в страна, където се говори съответният език. Мога да участвам без предварителна подготовка в разговори по теми, които са ми познати, лично ме интересуват или се отнасят до всекидневието ми (напр. семейство, свободно време, работа, пътуване, актуални събития).

##### **B2**

---

Мога да общувам с известна непринуденост и лекота, които ми позволяват нормален контакт с автентичен носител на езика. Мога да участвам активно в разговор по познати теми, да представям и защитавам мненията си.

##### **C1**

---

Мога да се изразявам непринудено и свободно без видимо затруднение в подбора на думите. Мога да използвам езика гъвкаво и ефикасно за социални или професионални контакти. Мога точно да изразявам идеите и мненията си и да свързвам изказванията си с тези на моите събеседници.

#### **Самостоятелно устно изложение:**

##### **B1**

---

Мога да се изразявам по прост начин, за да разкажа преживявания и събития, мечтите, надеждите или целите си. Мога накратко да посоча причини и да дам обяснения за мненията или намеренията си. Мога да разкажа случка, книга или филм и да изразя отношението си.

##### **B2**

---

Мога да се изразявам ясно и подробно по широк кръг от теми, които съответстват на моите интереси. Мога да развия гледната си точка по актуален въпрос и да обясня предимствата и недостатъците на различни възможности.

##### **C1**

---

Мога да правя ясни и подробни описания по сложни въпроси, като включвам свързани с тях теми, да развивам определени моменти и приключвам изказването си по подходящ начин.

---

<sup>16</sup> Европейски нива – Матрицата за самооценка, <https://europass.cedefop.europa.eu/bg/resources/european-language-levels-cefr>

Езиковите изпити също се съобразяват с референтната рамка, като за целта са разработени инструменти за оценяване на равнището на владение на даден език (по умения) от страна на изучаващите го. Европейската асоциация за езиковите изпити, ALTE, има своя дескрипторна система, която използва. В нея равнищата на езиково владение са под формата на изпълнителски умения. Таблицата 1 по-долу представя детайлно системата на ALTE за оценка на комуникативната компетентност на даден език:

ALTE levels	ALTE "Can Do" statements (context: general)			Equiv. CEFR levels
	listening / speaking	reading	writing	
<b>5</b>	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and dealing confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.	<b>C2</b>
<b>4</b>	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.	<b>C1</b>
<b>3</b>	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.	<b>B2</b>
<b>2</b>	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.	<b>B1</b>
<b>1</b>	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short simple letters or postcards related to personal information.	<b>A2</b>
<b>Break-through</b>	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.	<b>A1</b>

**Таблица 1:** Системата на ALTE за оценяване на комуникативната компетентност <sup>17</sup>

Тук прави впечатление фактът, че слушането и говоренето са обединени и се оценяват взаимосвързано в рамките на уменията за устна реч. Подобна неразривна връзка е заложена и в методическия модел Т.І.М.Е. при развиването на интерактивните говорни умения на юношите чрез използването на професионални театрални техники и сценична изява на обучаваните, които взаимодействат и общуват на езика-цел в контекста на изучаваната пиеса, както и в

<sup>17</sup> Източник: <https://www.englishclub.com/esl-exams/levels-alte.htm>

набор от други разнообразни контексти по време на подготвителните езикови и актьорски упражнения, предшествващи работата върху пиесата. Прогресът в говорните умения на участниците в експерименталното проучване също е измерен по стандартните скали за оценка, използвани от изпитните централи по английски език като чужд (и по-конкретно от изпитния борд на "Pearson"), което потвърждава направените констатации за ефективност на модела.

Европейската езикова рамка е първият формализиран документ (и засега единственият толкова широко използван в страните на стария континент, а и не само в тях), който представлява набор от унифицирани стандарти за (само)оценка на комуникативната компетентност на изучаващите чужди езици, съблюдаването на които освен, че е изключително практично и удобно за общия потребител, гарантира по-високи нива на успеваемост, предвид адекватността, произтичаща от правилното дефиниране на езиковото ниво (комуникативната компетентност) на даден субект. Именно този унифициран набор от стандарти беше използван в началото на експерименталните дейности, на които е базирано изследването, представено в настоящия дисертационен труд. По този начин, преди стартирането на обучителните дейности в рамките на изследването, беше установена съизмеримост в чуждоезиковото ниво (комуникативната компетентност на езика-цел) на обучаваните субекти от двете наблюдавани групи, което е едно от задължителните условия, гарантиращи валидността на събраните данни, на базата на които се доказват (или отхвърлят) хипотезите на изследването.

## **1.2. Театрални основи**

### **1.2.1. Система на Станиславски**

Според Венцеслав Кисъв двамата театрали, които са променили театъра и са дали „твърде много за неговото развитие през миналото столетие“ са Константин Станиславски и Бертолт Брехт (Кисъв, 2007:15). За Кисъв „импулсите от творчеството на двамата велики театрали поддържат тетралните процеси в постоянно движение вече цял век“ (пак там). Не случайно Константин Сергеевич Станиславски е наричан баща на съвременния театър и в частност – „духовен баща на българския театър“ (Кисъв, 2007).

Преди Станиславски театралното изкуство се основава на шаблонно представяне на сцената. За Станиславски шаблоните са заучени жестове, действия и поведение от „актьорите-занаятчии“, които „умеят само да докладват текста на ролята, като съпровождат доклада си с веднъж завинаги изработени начини на сценична игра“ (Станиславски, 1945:39). Системата на Станиславски е контрапункт на шаблоните и актьорите-занаятчии, като един от стълбовете на неговата театрална концепция е изкуството на преживяването, т. е. прилагането на минал опит на актьора при изиграване на ролята, която той трябва да преживее на сцената (вж. <http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/1>). А за да постигнат истинност и достоверност в пресъздаването на емоции на сцената, театралните дейци трябва да бъдат обучени как да си служат с въображението.

Изиграването на ролите и пресъздаването на образите на героите на сцената се осъществява с „Магическото Ако“, вземайки предвид „предложените обстоятелства“ на сцената. „Магическото Ако“ е термин, използван от Станиславски да дефинира подхода на актьора при изразяване на въображението му в рамките на дадено представление. Следвайки принципите на Системата на Станиславски, актьорите се насърчават да си представят, че са на мястото на пресъздавания от тях персонаж, в когото да се превъплътят, отговаряйки си на въпроса: „Какво бих направил аз, ако в тази конкретна ситуация бях на негово място?“ (т. е. прилагайки „Магическото Ако“) (вж. <http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/6>, <http://diuu.bg/emag/4731/>).

„Предложените обстоятелства“ са детайлите, свързани с героя, който се пресъздава на сцената. Всички тези детайли са фиксирани и не се променят. Те са заложили от автора на пиесата, драматурга. И могат да бъдат всичко – от времето, в което се извършва действието (историята), до толкова разнородни неща, като политически, социални, културни или исторически условия.

Основните термини, употребявани от Станиславски, са „Свърхцел“, „Цел“, „Вътрешен монолог“, или „Подтекст“ и „Емоционална памет“ на актьорите (вж. <http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/5>).

„Свръхцелта“ или „Свръхзадачата“, или „Водещата идея“ е основната тема на предмета на драматургичния материал (пиесата). „Свръхзадачата“ е „онова нещо, заради което художникът, актьорът иска да доведе идеята си до съзнанието на зрителя. Това е целта, заради която той създава своето произведение“ (вж. Кисьов, 2007:17, <http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/7>). Всички действия в рамките на различните епизоди на сцената се въртят около и водят към свръхзадачата, докато целта е индивидуалната цел / задача на даден герой в конкретен епизод. Свръхзадачата е „вторият най-важен принцип от учението на К. С. Станиславски“ след първия – „жизнената правда“ (Кисьов, 2007). Кисьов още изтъква, че духът на Системата на Станиславски задължава театрално изкушените да не допускат на сцената „фалш, преднамерена условност, лъжлива театралност, приблизителни действия и псевдообобщуване“ (пак там). Принципът на активността на действието и принципът на органичността също са основни в творчеството на актьора, а крайният етап в процеса на изкуството на актьора е „да се създаде сценичният образ чрез органично превъплъщение“, или принципът на превъплътяването (Кисьов, 2007:18).

Под „Емоционална памет“ се разбира способността на актьора да си спомня ситуации в миналото, когато той е чувствал същото или поне подобна емоция на тази, която трябва да демонстрира на сцената (вж. <http://www.britannica.com/art/Stanislavsky-system>). Споменът за емоцията от ситуацията в миналото води до пресъздаване на същата емоция в контекста на даден сценичен епизод от представяна пиеса пред публика. Станиславски нарича мислите на героя „Вътрешен монолог“, а животът вътре в героя зависи именно от подтекста (вътрешния монолог).

Накратко, Системата на Станиславски обучава актьора как да играе правдоподобно на сцената, как да бъде истински и да постига истинност и достоверност в изразяването от него емоции, разчитайки на емоционалната памет и на въображението си по време на сценичната изява.

Не е случаен и изборът именно на Системата на Станиславски за целите на настоящото изследване, тъй като тази система представлява основата на театралното обучение и практика въобще. Освен това, спецификата ѝ е подходяща за прилагане с юноши, предвид достъпността ѝ от гледна точка на когнитивното развитие и житейски опит на обучаваните, които са фокус на метода Т.И.М.Е. и изследването, за разлика от други театрални методи, като Брехтовия театър, например, при който се прилага „ефектът на отчуждението“, т. е. актьорът не се превръща в персонажа, а само го показва на сцената, като го подлага на критика и се старее да окуражи и зрителя да бъде критичен към пресъздавания персонаж (Кисьов, 2007). Не на последно място „играейки себе си“ на сцената, обучаваните се подготвят по-ефективно да пренесат наученото в реалните житейски ситуации, в които ще им се налага да употребяват чуждия език по подобен начин. От друга страна, персонализирането на ролята и съпреживяването правят усвоените знания по-трайни. Тази метакогнитивна стратегия за по-добро разбиране на същността на нещата /в случая текста на пиесата/ е изключително ефективна, тъй като, след като обучаваните пречупят новото през личния си опит, асоциирайки го с нещо познато и надграждайки наличните знания за света, запаметяването им е по-лесно, а възпроизвеждането по-късно при необходимост, по-бързо и успешно (срвн. Герганов и Рангелова, 1988).

### **1.2.2. Методологията на Стела Адлер, базирана на Системата на Станиславски**

За целите на изследването са използвани актьорски упражнения (подробно описани в Глава 2.1.), които са базирани на Системата на Станиславски, но методологически разработени от Стела Адлер, ученик и последовател на бащата на съвременния театър Константин Сергеевич Станиславски. Конкретните професионални театрални техники, приложени по време на експерименталните дейности в рамките на проекта Т.И.М.Е., са селекция от директни извадки или по-често модифицирани версии (с цел адаптиране към контекста на процеса на чуждоезиковото обучение) на предложените упражнения в книгата на Стела Адлер „The Technique of Acting“ (Adler, 1988), предназначена за обучение на професионални актьори. Изборът на методологията на Стела Адлер също не е случаен. Повечето други методологии са с режисьорска насоченост, а не с педагогическа, каквато е методологията на Адлер.

### 1.3. Психологически основи

#### 1.3.1. Характеристика на юношите

Юношеството е един от най-предизвикателните периоди на човешкото развитие – години на кардинални промени, търсене и откриване на идентичност, изграждане и доразвиване на ценностна и идейна система, но преди всичко – (често) бурен и динамичен период на интегриране в света на възрастните. И в процеса на тази интеграция изконното желание на юношите е „да се чувстват добре и оценени“ (Harmer, 2007:83). Особено важна е оценката от страна на останалите юноши в приятелския им кръг. Както също отбелязва Хармър, „обучаваните юноши често имат остра нужда от одобрението на връстниците си“ (пак там). Предвид предмета на изследването и наблюдаваните в него субекти, описанието на психологическия профил на юношите е направено съобразно мястото и ролята им в учебния процес (т. е. юношите като обучавани изобщо и в частност като изучаващи чужди езици).

В много отношения може да се смята, че „юношите са в апогея на възможностите си за учене на езици“ (Oliver & Philp, 2014:91–92). Освен по-абстрактното им мислене, те вече са развили способността си да се справят с по-сложно съдържание и да използват подходящи езикови средства, за да говорят за него (срвн. с Грозданова, 2005). Наричайки юношите по-големи деца, Джеръми Хармър излага, че те могат да говорят за по-абстрактни идеи, като „ни разбиват представите по начин, по който по-малките деца не могат“ (Harmer, 2012:15). Тийнейджърите също вече са развили и „металингвистичната способност да мислят за езиковите форми и как те функционират“ (Berman, 2007 по Oliver & Philp, 2014:92). Поради тази своя по-изявена металингвистична способност юношите „имат по-голям потенциал да се фокусират върху трудностите, произтичащи от езиковите форми, да ги изразяват и да ги коментират“ (Philp, Adams & Iwashita, 2013 по Oliver & Philp, 2014) дори и без да употребяват лингвистични термини в описанията си.

Бидейки в етапа от когнитивното си развитие, в който са достатъчно зрели, за да рефлектират върху езиковата си продукция, юношите притежават и способността да се саморазвиват на базата на анализа (срвн. Грозданова, 2005). В същото време, погледнати през призмата на когнитивната психология, обучаваните юноши са активни участници в процеса на чуждоезиковото усвояване, което те реализират посредством прилагане на различни стратегии за учене. За да установят как функционира езикът, обучаваните последователно преминават през етапи на наблюдение и анализ, формиране на хипотези и тяхното изпробване в процеса на чуждоезиковото обучение. За да направи тези метакогнитивни стратегии по-осъзнати и да капитализира техния потенциал за усвършестване на комуникативната компетентност, предлаганият методически модел Т.И.М.Е. допълнително предоставя възможността на обучаваните да развиват уменията си за (само)оценка на езиковото и артистичното си представяне посредством прилагането на предложената от автора на дисертационния труд система за Т.И.М.Е. (само)оценяване, подробно описана в следващата Глава 2 (2.1.).

Според Жан Пиаже когнитивното развитие на човека включва четири важни периода – Сензо-моторен (от раждането до 2 години); Предоперационален (2 – 7 години); Конкретно-операционален (7 – 11 години) и Формално-операционален (от 11 години нагоре) (цит. по Woolfolk, 1998/2004 по Янкулова, 2012). Юношите са в четвъртия от предложените от Пиаже етапи на когнитивно развитие. Мисълта на подрастващите постепенно придобива чертите и спецификата на мисълта, типична за възрастните. Формално-операционалното мислене позволява на тийнейджърите да проявяват познавателни интереси към важни обществено-социални теми и да използват вече по-развитото си абстрактно мислене за анализиране на по-комплексни въпроси и дори за решаване на дилеми. Юношите са в състояние да формулират хипотези, дори след планиране да провеждат експерименти, като „основният въпрос се премества от „Какво е това?“ към „Какво може да бъде?“ (срвн. Янкулова, 2012:101). В основата на този тип мислене са и „хипотетико-дедуктивните умения за решаване на задачи, за идентифициране и анализиране на всички фактори, влияещи върху изследвания проблем, както и за търсене на начини за успешното му решаване“ (Янкулова, 2012). Етапът на формално-операционалното мислене се свързва и с развитето на егоцентризма при тийнейджърите, които адаптирайки се в новите условия на света на възрастните, използват всички средства и ресурси за изразяване и отстояване на формиращата им се идентичност.

Описвайки различията между обучаваните, Савил-Тройке прави съпоставка на възрастов принцип между предимствата на децата и на по-големите обучавани (юноши и възрастни) по отношение на усвояването на чужди езици (Saville-Troike, 2012). Децата притежават общи характеристики, като мозъчна пластичност и по-слаба групов идентичност. Те не са аналитични, но обикновено имат по-малко задръжки (т. е. затова не се притесняват да експериментират и да се учат от грешките си). Децата също възприемат новата информация в по-опростена форма. В сравнение, юношите или възрастните обучавани се характеризират с аналитичната им способност, капацитета за учене, прагматичните им умения, по-високото ниво на знание на първия език, както и на по-обширното знание за реалния живот на базата на житейския им опит (Saville-Troike, 2012).

По отношение на различията в усвояването на чужди езици от страна на обучаваните на базата на половото им деление Савил-Тройке смята, че има общоприето схващане в много западни култури, че момчетата усвояват чужди езици по-добре от момчетата, но това убеждение е „основно социален конструкт, базиран на резултати, които отразяват културни и социопсихологически ограничения“ (Saville-Troike, 2012:90), тъй като, въпреки че съществуват някакви различия между половете при усвояването на чужд език, доказателствата са разнородни.

Що се отнася до дарбата за учене на езици, отдавна се твърди, че хората притежават вид талант за изучаване на чужди езици. Карол откроява четири елемента, които стоят в основата на таланта: „*способност за фонетично кодиране, способност за индуктивно езиково учене, граматическа чувствителност и капацитет на асоциативната памет*“ (Caroll, 1965 по Saville-Troike, 2012:90). И въпреки че определена степен на притежаване на тези способности корелира с определена степен на успех в чуждоезиковото усвояване, както твърди Скехан, индивидуалните способности могат да варират по отношение на факторите, влияещи върху успеха в чуждоезиковото усвояване (Skehan, 1989 по Saville-Troike, 2012). Например обучаван с високо ниво на един от описаните четири елемента, би могъл да има ниско ниво на друг от тях. Както и наличието на талант на всички нива (четирите елемента от т.нар. дарба за езикоусвояване) не е задължително условие за успех в усвояването на чужд език.

Мотивацията е друг фактор, отличаващ обучаваните и тясно свързан с успеха при усвояването на езика-цел. В контекста на чуждоезиковото обучение мотивацията на обучаваните е „*нуждата и желанието да учат*“ (Saville-Troike, 2012:202) или както Джеръми Хармър я дефинира – „*някакъв вид вътрешен подтик, който кара човек да прави дадени неща с цел да постигне нещо*“ (Harmer, 2007:98). Разграничват се два основни вида мотивация – *вътрешна (intrinsic)* и *външна (extrinsic)* (Harmer, 2007), които също се обозначават като *интегративна (integrative)* и *инструментална (instrumental)* (Saville-Troike, 2012).

Джеръми Хармър, обобщавайки твърденията на повечето изследователи и методици, отбелязва, че вътрешната мотивация води до по-добри резултати от външната, тъй като „шансовете за успех са солидно повишени, ако обучаваните изпитват удоволствие от учебния процес“ (Harmer, 2007:98). Според Хармър сред външните източници на мотивация са *целта* (онова, заради което обучаваните учат), *обществото, в което живеят обучаваните* (т. е. общоприетата значимост на ученето на чуждия език от страна на обществото), *хората около обучаваните* (т. е. отношението на родителите, близките и приятелите на обучаваните към ученето на чуждия език), както и *любознателността* (естествено качество на обучаваните, особено в началото на нещо ново, каквото е и изучаването на един чужд език /в случая английски/). В тази връзка трябва да се отбележи, че повечето юноши притежават по-скоро интегративна, отколкото инструментална мотивация за учене на езика-цел (ако изключим последните една-две години от юношеството, които са непосредствено преди периода за кандидатстване в колежи или други висши учебни заведения), т. е. юношите изучават езика, защото им харесва, а не за да постигнат конкретна цел, било то академична или кариерна, като намиране на работа, например. В този смисъл обучаваните юноши са в най-подходящата възраст за участие в Т.І.М.Е. обучението, чрез което те изучават чуждия език, забавлявайки се, а не притиснати от неотложни нужди и цели.

Според Савил-Тройке (Saville-Troike, 2012), когнитивният стил на обучаваните, който е тясно свързан и взаимодейства с персоналните фактори и стратегиите за учене, също е една от особеностите, които ги различават един от друг. Когнитивен стил е „предпочитаният начин на

обработване, т. е. на възприемане, коцептуализиране, организиране и използване отново, на информацията“ (Saville-Troike, 2012:92). Категориите на когнитивните стилове най-често са представяни под формата на отличителни черти, разположени на противоположните краища на континуум, като обучаваните рядко се характеризират като представители на едната или другата крайност, т. е. разположението на дадена черта на обучавните обикновено е някъде по продължението на континуума, но не и в краищата му. Савил-Тройке представя в синтезиран вид основните когнитивни стилове, като прави разграничението между *полево-зависим* и *полево-независим*, *глобален* и *партикуларен*, *холистичен* и *аналитичен*, *дедуктивен* и *индуктивен*, *фокусиран върху значението* и *фокусиран върху формата* стил (Saville-Troike, 2012). Предвид казаното дотук относно когнитивните стилове на обучаваните, трябва да се отбележи, че юношите, средно-напреднали в изучаването на чуждия език (каквито са обектите/субектите на изследването), са в етап на когнитивното си развитие, на който са традиционно полево-независими, по-скоро партикуларни, отколкото глобални, по-скоро аналитични, отколкото холистични, по-скоро индуктивни, отколкото дедуктивни (за което изключително много допринасят и съвременните учебни системи, базирани на комуникативния подход в чуждоезиковото обучение) и все повече фокусирани върху формата. В никакъв случай обаче не може да се абсолютизира общата характеристика на когнитивните стилове на наблюдаваната възрастова група (т. е. обучавани в юношеска възраст, изучаващи английски като чужд език на нива B1 – C1 според ОЕЕР), тъй като винаги има изключения и проявленията на стила се подчиняват на и адаптират към условията на учебния контекст. А и както беше отбелязано по-горе, много често обучаваните не се характеризират с нито една от крайностите, т. е. демонстрират съвкупност от стилове в рамките на конкретен учебен курс, учебно занятие (а понякога дори в рамките на отделна учебна дейност по време на това занятие) в зависимост от типа на задачите и от много външни фактори, като време и начин на провеждане на обучението, ниво на концентрация, мотивация и т. н..

Според сетивните предпочитания за обработване на информация обучаваните се делят на визуални, слухови, кинестетични (ориентирани към движенията) или осезателни (ориентирани към допира) типове, т. е. обучаваните имат различни профили и в зависимост от стимулите, посредством които най-ефективно усвояват новата (чуждоезикова) информация (срвн. Harmer, 2012 и Saville-Troike, 2012).

В Т.И.М.Е. обучението се преплитат различни дейности, като се предлага широка гама от учебни задачи – подготвителни и същински в рамките на подготвително-сценичните и сценичните изяви, които подпомагат езикоусвояването при юношите, независимо от кой тип са те: визуални, слухови, кинестетични или осезателни (което е илюстрирано при описанието на метода и спецификата на дейностите му в Глава 2).

Савил-Тройке представя различните типове обучавани и от гледна точка на присъщите им личностни черти – фактори, които също влияят върху усвояването на чуждоезиковите знания и езиковото поведение на изучаващите езика-цел. Подобно на когнитивните стилове, и личностните черти са поставени на двата края на континуум, като обучаваните в повечето случаи не могат да бъдат характеризирани с нито една от крайностите, а профилът им е някъде по продължението на континуума. Според личностните им особености се разграничават следните типове обучавани: *„притеснителни* и *самоуверени*, *избягващи риска* и *рискуващи*, *срамежливи* и *авантюристични*, *интровертни* и *екстрвертни*, *вътрешно-насочени* и *външно-насочени*, *рефлексивни* и *импулсивни*, *с въображение* и *без въображение*, *креативни* и *некреативни*, *емпатични* и *равнодушни към останалите*, *толерантни към грешките* и *затворени*“ (Saville-Troike, 2012:95). В контекста на профила на обектите на експерименталните дейности в рамките на изследването може да се каже, че в ЕГ се разпознаваха повечето от споменатите черти, като те разбираемо бяха различни за всяка една от индивидуалностите на наблюдаваните субекти. Ако трябва обаче да се направи генерализация с цел да се характеризира профила на подходящия тип обучавани чрез метода Т.И.М.Е. като цяло, може да се каже, че всички субекти от ЕГ бяха с въображение и креативност. В такъв смисъл, вероятно обучавани, характеризиращи се с противоположностите на тези черти, не биха постигнали прогрес, съизмерим с този на обучаваните от ЕГ, който беше постигнат по време на експерименталните дейности на изследването.

Обучаваните се различават и по отношение на прилаганите от тях стратегии за учене. Разграничават се три основни вида стратегии – метакогнитивни, когнитивни и социални/афективни. Метакогнитивните стратегии са онези, които се прилагат с цел регулиране на усвояването на новата информация чрез планиране и наблюдение на самия процес. Когнитивните стратегии се свързват с директен анализ или синтез на лингвистичния материал, а афективните стратегии включват общуване с другите участници в процеса на усвояването на новата (чуждоезикова) информация (срвн. Ellis, 1985; Грозданова, 2005; Saville-Troike, 2012).

Елис прави следното разграничение между подвидовете на стратегиите за езикоусвояване<sup>18</sup> (Ellis, 1985):

- **метакогнитивни стратегии** – предварителна организация (осмисляне на принципа на учебната дейност), насочване на вниманието, избирателност на вниманието, самоуправление (съзнаване и създаване на условия за ефективно учене), самоконтрол, самооценка, само-поощрение;
- **когнитивни стратегии** – повторение, използване на справочна литература на чуждия език, визуализиране (онагледяване), превод, групиране и систематизиране, водене на бележки, дедукция (съзнателно прилагане на правилата) и индукция (извличане на правилото чрез анализ на примерите), пре-комбиниране, използване на мнемонични техники и асоциации, контекстуализация, доразвиване чрез свързване на старите с новите знания, езиков пренос;
- **социални (поведенчески) стратегии** – договаряне на значението, разчитане на събеседника, използване на всички ресурси за упражняване на езика, позитивна нагласа към груповите форми на работа, готовност за поемане на риск и др.

Редица научни изследвания на психолози на развитието показват, че „при децата способността да фокусират вниманието си съобразно важността на информацията и изискванията на ситуацията се подобрява с възрастта“ (Flavell 1985, Wittrock 1986 по Димитрова, 2013). В такъв смисъл, за да постигнат успех в езикоусвояването на езика-цел, юношите използват повече и по-съзнателно и целенасочено различни метакогнитивни стратегии, за чието прилагане при изучаването на езиковите единици апелира и Л. Грозданова (Грозданова, 2005).

Елис прави опит да опише стратегиите и от гледна точка на самия процес на езикоусвояване (по Ellis, 1985):

- **стратегии за усвояване на езика**
  - запомняне и подражание на езикови модели и клиширана реч (особено в началните етапи на езикоусвояване);
  - формиране на хипотези за формата, значението и употребата на езика (по пътя на умозаключението на база езиков трансфер, обобщаване, формиране на правила);
  - апробиране на езиковите хипотези (по време на възприемане чрез съпоставка с предоставен модел или при продуциране на чуждоезикова реч - ако следва разбиране или поправка от страна на събеседника; чрез справка в справочник или чрез допитване по време на разговор);
  - автоматизиране (по време на формална и функционална езикова практика);
- **стратегии за оптимално разбиране и използване на езика (при писмена или устна комуникация)**
  - селективно внимание и холистичен подход при разбирането / възприемането (слушане и четене);
  - планиране (на семантичното и на езиковото съдържание) и самоконтрол (преди и по време на дейността) при продуцирането (говорене и писане);
- **стратегии при употреба на езика (поведенчески)**
  - договаряне на значението (сигнализиране на неразбиране, молба за разясняване или повторение, смяна на темата);
  - разчитане на събеседника;

<sup>18</sup> Авторски превод от английски на термините и техните дескриптори (по Ellis, 1985).



• **комуникативни стратегии** – тогава, когато има проблем при комуникацията

- стратегии на редуциране на езиковото намерение (формални и функционални);
- стратегии за осъществяване на езиковото намерение:
  - компенсаторни - със или без помощта на събеседника (прибягване до друг чужд език, буквален превод, парафразирание, мимика и др.);
  - свързани с възстановяване на търсената информация (изчакване, посредством връзка със семантично сродство или връзка с друг чужд език).

За целите на изследването по време на сесиите за измерване на прогреса на обучаваните (стандартизираните тестове в началото и края на експеримента, както и ролевите игри в средата и края на експеримента) бяха регистрирани проявленията на употреба от страна на обучаваните субекти от КГ и ЕГ на единадесет различни вида комуникативни стратегии, към които участниците в изследването прибягваха, за да разрешават проблеми, възникнали при комуникацията им със събеседниците. Регистрираните единадесет вида комуникативни стратегии при употребата на езика-цел от субектите в изследването се делят както на стратегии на редуциране на езиковото намерение, така и на стратегии за осъществяване на езиковото намерение, според класификацията на Елис, представена по-горе (срвн. Ellis, 1985:184; Bialystok, 1990:39; Thornbury, 2011:29-30), като подробното им описание следва в Глава 3 (3.2.).

След като бяха изложени основните индивидуални различия при юношите като обучавани, съобразно представените по-горе аспекти, тук е мястото да се спрем и на предизвикателствата, свързани с обучението на подрастващите като групови участници в процеса на чуждоезиковото усвояване. Психичните функции на когнитивното развитие на юношите се влияят от редица фактори, като особено силно влияние оказват междуличностните взаимоотношения. Речта обаче има най-силното влияние върху човешкото когнитивно развитие (Янкулова, 2012). Тя е средство за комуникация и „живата връзка между миналото, настоящето и бъдещето на човека“ (пак там). И отново в контекста на чуждоезиковото обучение, освен по-високото ниво на метакогнитивна осъзнатост на юношите, този вид обучавани са развили и по-добри социални умения, в сравнение с уменията им в предишните етапи на развитието им. Това означава, че „груповата работа на тази възраст може да предостави високо-продуктивен контекст за езиково изследване и употреба“ (Oliver & Philp, 2014:93), тъй като обучаваните вече имат уменията за организиране на обща работа и за изразяване на съгласие или несъгласие в рамките на групови дискусии.

В същото време обаче, трябва да се вземат предвид и трудностите, които произтичат от възрастовите особености на юношите. И те не се изчерпват единствено с най-често срещания проблем на подрастващите – отношенията (т. е. обикновено разногласията) с родителите и близките им по фундаментални (а и по тривиални) въпроси. Юношите са в етап на изживяване на различни емоции, сред които и влюбването. Както отбелязва Любомир Георгиев, „едно от силните чувства през периода е любовта“ (Георгиев, 2005:77). Психологическият портрет на тийнейджърите е изключително сложна задача и неговото изучаване ще продължава и занапред, защото многопластовостта на характеристиките му правят невъзможно изчерпването на описанието му, дори и в най-общи линии.

В чуждоезиковата класна стая обаче, именно този комплициран профил на юношите често е по-голямо предизвикателство за преподавателя от поднасянето на новите знания, които трябва да достигнат до реципиентите си (обучаваните). Тъй като, както стана ясно, юношеството е период, в който подрастващите се влияят особено силно от различни социални, психологически и емоционални фактори, работата с този вид обучавани трябва да е изключително добре планирана и по никакъв начин да не бъде демотивираща за изучаващите чужди езици тийнейджъри. Както твърди Джеръми Хармър, „учебните материали трябва да са предназначени за нивото на обучаваните и да включват теми, по които те могат да вземат отношение“ (Harmer, 2007: 84), за да не се стига до проблеми, които частично произтичат от „неуспеха на преподавателите да изградят мостове между нещата, които искат и трябва да преподават, и света на мислене и житейски опит на техните ученици“ (Herbert Puchta & Michael Schratz, 1993 по Harmer, 2007).

В заключение може да се направи изводът, че юношите са един от типовете обучавани, отличаващи се с най-комплицираните характеристики. Предвид тази реалност, няма точна

рецепта за най-правилната линия в педагогическо отношение, когато става дума за преподаване на тийнейджъри. Навярно, обаче, една от ефективните стратегии, доказано работеща в различни обучителни контексти, би могла да бъде диференцираният подход, който приложен в чуждоезиковата класна стая с юноши дава възможност на преподавателя да достигне по-лесно до различните индивидуалности на неговите обучавани. А бъдат ли спечелени веднъж, юношите могат да бъдат верни партньори (на съучениците си и на преподавателя) в процеса на (чуждоезиково) обучение, целящ академичен и личностен прогрес на обучаваните.

Предлаганият метод Т.И.М.Е. не просто печели юношите, а ги прави напълно съпричастни (т. е. много по-осъзнато ангажирани, в сравнение с традиционните методи) в процеса на чуждоезиковото усвояване, в рамките на който те мотивирано възприемат и обработват новата информация и имат възможността да изявят себе си творчески и артистично, като паралелно с това правят преценка и оценка както за собственото си езиково и артистично представяне, така и за представянето на останалите участници в Т.И.М.Е. обучението, доказателство за което освен високите нива на постигнатия прогрес на обучаваните от ЕГ, са и събраните субективни данни по време на експерименталните дейности.

#### **1.4. Методически основи**

##### **1.4.1. От познатото към новото: от Сугестопедия, Наративен формат, Метод на цялостната физическа реакция, Драма обучение и Глотодрама към Тийнодрамата**

Комуникативният подход се развива през последната четвърт на XX век в резултат на нарастналата необходимост от употребата на различни езици, произтичаща от разнородни икономически, обществено-политически и културни фактори. На практика дейностите, характеризиращи комуникативното езиково преподаване и учене, ангажират обучаваните в задачи свързани с реалистична комуникация (т. е. подобна на тази в реални житейски условия), при изпълнението на които успешното реализиране на самите комуникативни задачи е не по-малко важно от точността при говоренето на езика-цел (Harmer, 2007). В такъв смисъл ролевите игри и симулациите (същността на стандартната драма в чуждоезиковата класна стая, паралелно с непрофесионални драматизации на текстове) са популярни видове езикови задачи, които се използват при прилагането на комуникативния подход на преподаване.

В съвременieto ни комуникативното езиково учене и преподаване е основното течение в областта на чуждоезиковото обучение навсякъде по света. През 80-те години се развиват нови методи на комуникативно обучение, които се определят като „иновативни“ / „новаторски“ (Блеър, 1982 по Шопов, 2013), „хуманистични“ (срвн. Стевик, 1990 по Шопов, 2013 и Stevick, 1976) или „алтернативни“ (Стефанова, 2015). Сред тях онези, които имат допирни точки с Тийнодрамата (методическият модел, който се представя в настоящото изследване), са Сугестопедията на д-р Георги Лозанов, Наративният формат на Трауте Ташнер, Методът на цялостната физическа реакция на Джеймс Ашър, Драма обучението на Дороти Хеткоут, а в последните години и Глотодрамата, резултат от двугодишен италиански мултилатерален проект, финансиран от Програмата за учене през целия живот на Европейския Съюз (2007).

Представяйки основните характеристики на хуманизма (на който се основават повечето от съвременните методи на комуникативно преподаване и учене), в статията си И. Димитрова (2013) излага, че „според хуманизма вътрешният свят на учащия е от първостепенно значение, а мислите, чувствата и емоциите на индивида са начало на човешкото развитие. Това са аспекти от процеса на учене при човека, които са често несправедливо пренебрегвани, но всъщност са жизненоважни за разбирането на този процес в неговата цялост.“ (Williams & Burden 1997: 30 по Димитрова, 2013:70).

В контекста на предлагания в дисертационното изследване модел Т.И.М.Е. за повишаване на интерактивните говорни умения на изучаващите английски език като чужд юноши, може да бъде направено заключението, че методът Т.И.М.Е. е хуманистичен в същността си, като един от фундаментите в методологията му е емпатията от страна на преподавателя по време на Т.И.М.Е. обучението.

#### 1.4.1.1. Сугестопедията – българският принос в чуждоезиковото обучение

Създател на сугестопедията е психотерапевтът д-р Георги Лозанов. Неговият метод на десугестивно обучение, признат от ЮНЕСКО, добива световна популярност през 80-те години на XX век. Сугестопедията, както самият д-р Лозанов дефинира метода си, е „метод на скритите до сега у нас резерви на личността“ (Лозанов, 2005:9), който позволява на обучаваните да постигат многократно по-бързи и трайни резултати от очакваното.

Седемте принципа, на които се основава сугестопедията са *любов*, т. е. любовта от страна на преподавателя към обучаваните, *свобода*, т. е. взаимната работа на преподавателя и учениците е основана на свобода в отношенията им, *убеденост*, т. е. вярата на преподавателя, че учебният процес е необикновен, *голям обем на учебното съдържание*, т. е. обучаваните усвояват голямо количество учебен материал, *отношение „част – цяло, цяло – част, частта чрез цялото“*, т. е. прилагане на холистичен подход, *златно сечение*, т. е. нужната мярка за хармония в процеса, *естетика на красотата*, т. е. естетически подход в процеса на обучението (срвн. Лозанов, 1978; Лозанов, 2005; Шопов, 2013). Сугестопедията е едновременно педагогика и психология в същността си, като сугестопедичното обучение е позитивно. В него няма стрес, обучаваните са релаксирани и чрез помощта на изкуството успяват да постигнат нужните за усвояване на новата информация нива на концентрация, без никакво напрежение.

Сред основните характеристики на учебния процес в сугестопедичната класна стая е приятната атмосфера, в която се провежда обучението, което обикновено е в светла и приветлива стая, с удобни столове, разположени в кръг, а по стените са закачени постери, съдържащи езикова информация на езика-цел, което активира периферните перцепции на обучаваните. Постерите се сменят през определен период от време. Учебният процес се провежда на фона на класическа музика, дори самите части на урока се разглеждат като концертни сеанси<sup>19</sup>. Според д-р Лозанов (1978) музиката, със своя ритъм и хармония, ражда енергия и внася ред, като помага както на обучаваните да се отпуснат, да се концентрират и да осъществят по-непринуден контакт с учителя и с другите обучавани, така и съдейства за поточното структуриране и възприемане на лингвистичния материал (особено във фонетично отношение), което на свой ред улеснява бързото усвояване на лексикалните и граматичните единици и тяхното по-нататъшно активиране.

Друга важна характеристика на сугестопедията е променената идентичност на обучаваните, които избират нов образ, в който да „влизат“, с ново име, месторабота, професия и т.н., като по време на сугестопедичния курс обучаваните създават цели биографии от случки и събития в новия си сугестиран живот. По този начин обучаваните се освобождават от задръжките и ограниченията, които им налагат обществените норми в реалния живот. Това е една от най-съществените прилики между сугестопедичното обучение и Т.И.М.Е. обучението, по време на което, особено във финалните му фази, обучаваните „влизат в ролята“ на друг персонаж, който пресъздават на сцената. В същото време, когато Т.И.М.Е. обучаваните пресъздават даден персонаж от пиесата, върху която работят, езиковата продукция до голяма степен е улеснена и от наличието на готов текст, но задачата на изпълнителите не е никак лека, тъй като те трябва от текста да произведат дискурс, т. е. да постигнат онова, което не винаги успешно се реализира посредством прилагането на стандартната драма в чуждоезиковата класна стая.

Сугестопедичният метод на обучение активира едновременно логичната, емоционалната и интуитивната активност на психиката и цялостния мозък на обучавания. Той е естествено комуникативен и изконно хуманистичен по своя характер, насочен към човешките потенциални, неоползотворени възможности и създава условия за много бързо практическо приложение на преподавания материал. Работи се не само за овладяване на активно

---

<sup>19</sup> Според д-р Лозанов (1978) изборът на музика е ключов за успеха на сеансите, тъй като звуковата структура, подобно на звученето на чуждия език, се представя и възприема от мозъка под формата на нотен лист. Той препоръчва барокова класическа музика – напр. произведения от Бах, Вивалди, Моцарт, Щраус и др., където преобладаващото темпо е бавно. Идеалният концерт е с темпо 60 удара в минута и такт 4/4. При такъв концерт тялото се отпуска, а мисълта се активизира и вдъхновява. Ритмът на сърцето отговаря на музиката с 60 удара в минута, което е спокойно и отпуснато състояние на организма.

използваните думи и граматика, но и за увеличаване на пасивно усвоените лексика и граматика. Това позволява на обучавания да е много гъвкав при всяка комуникация.

Към въвеждането на новия материал се подхожда глобално, цялостно, а не на части. Поставя се акцент върху несъзнателното запаметяване на цялостни смислени текстове (често под формата на драматизирани случки), които трябва да са преди всичко интересни и забавни, леки за възприемане и с емоционално съдържание. На началните нива, новият текст е поднесен в колона, а в дясно от него върви превод на български език, за да не се стресира обучаваният излишно и да свързва учебния процес с негативни преживявания и проблеми. При първото „пътворческо“ изчитане на текста по време на активния концертен сеанс от урока преподавателят изменя странно гласа си, като следва ритъма на музиката. Тази странна интонация по време на четенето в активния сеанс допринася за достигането на състояние на вълнение и леко учудване у обучаваните, което помага за по-лесното запаметяване на текста<sup>20</sup>. Учителят може да покани обучаваните да станат и да повторят пасажите от текста след него, гледайки / четейки текста: това ги прави съпричастни към творческото четене и отново увеличава шансовете им за запомняне на отделни части от него като смислени отрязъци. Следва пасивен концертен сеанс, при който преподавателят отново изчита на музикален фон целия текст с нормална интонация, а обучаваните просто слушат със затворени учебници. След приключването на пасивния сеанс, ако желаят, обучаваните могат да прегледат четения текст „като вестник“, като направят същото преди лягане същия ден и отново на следващата сутрин. Според д-р Лозанов (1978) концертните сеанси, проведени през деня, дават възможност на мозъка да работи върху информацията от тях през нощта. Неговите изследвания показват увеличена фаза на бързия сън след сугестопедичен урок – т.е. активна мозъчна дейност. Той също съобщава, че много често обучаваните споделят с преподавателя, че са чували насън части от четения текст и сякаш го помнят наизуст. Десугестологията въвежда и трети, т. нар. креативен сеанс, при който обучаваните трябва да се отпуснат, да дишат спокойно и са подканвани да рисуват или да конструират нещо с пъзели, мозайки и др. подобни. Според д-р Лозанов именно това е фазата, в която научаването се извършва несъзнателно.

При разработването на урока (в основната фаза) материалът се разглежда отново, като преподавателят обяснява подробно граматиката и лексиката в представения текст. Първоначално обучаваните повтарят хорowo всеки ред от урока след преподавателя или го четат по роли (като за да се избегне монотонността, повторението става на принципите бързо-бавно, тих глас-силен глас, весело-тъжно звучене, като от време на време преподавателят може да накара обучаваните да станат и да се раздвижат). За упражняването на новите граматични и лексикални структури се използват различни игри и песни. Лозанов подчертава, че „игрите и песните трябва да станат част от всекидневието в класната стая, да се превърнат в начин всички да се забавляват заедно с преподавателя, който по естествен път участва в тези дейности като реален партньор на обучаваните“ (пак там). При активирането на новия материал (комуникативната фаза от урока) обучаваните се насърчават да говорят, без да бъдат прекъсвани или поправяни от учителя – целта е монологичната им реч да се трансформира в диалогична. Играят се ролеви игри и сценки, водят се интересни разговори по съответната тема, в които преподавателят задава нестандартни, провокиращи и шеговити въпроси на учащите, организират се дискусии, разказват се истории и случки, правят се описания на картини и снимки, като се търси персонализация на новоусвоените езикови знания.

Не на последно място, от особено значение в сугестопедията е ролята на преподавателя. Основната му цел е да помогне на обучаваните да освободят съзнанието си от съществуващите ограничения на социално-сугестивните норми (вж. Лозанов, 1978). Със своя любезен и приятелски тон и положително излъчване преподавателят създава отношения на взаимно разбиране и доверие в класната стая. Той създава положителна настройка у обучаваните, че всичко е възможно, че те самите притежават силата и способността да научат езика.

Комуникацията между обучаваните и преподавателя в сугестопедичната класна стая е невербална в началото на обучението и вербална в по-късните етапи, когато изучаващите сугестопедично чуждия език вече са усвоили определено количество лексикален и граматичен чуждоезиков материал. Комбинацията от вербалност и невербалност, както и творческо-

---

<sup>20</sup> Според д-р Лозанов (1978), уникалното съчетание на музика и глас (които се възприемат поотделно от двете половини на мозъка), увеличава до 5 пъти капацитета на запомняне на обучаваните.

артистичното естество на сугестопедичните задачи формират основните прилики между сугестопедията и Т.І.М.Е. обучението. Ролята на преподавателя като партньор на обучаваните, който ги насърчава в усилията им да овладеят езика без стрес, също е сред общите черти за двата метода на обучение.

В сугестопедията, подобно на Т.І.М.Е. обучението, акцентът не е толкова много върху езиковата форма, колкото върху употребата (комуникацията) на език-цел. Част от сугестопедичното обучение е и писането на творчески съчинения, които са свързани с изучаваните диалози, докато при Т.І.М.Е. обучението няма писмена част (писмените творчески задачи, изпълнени от обучаваните по време на експерименталните дейности, бяха предназначени единствено да „измерят“ прогреса на наблюдаваните субекти от гледна точка на влиянието на участието им в Т.І.М.Е. проекта върху чуждоезиковата им компетентност като цяло). По отношение на употребата на граматико-преводния метод, в сугестопедичното обучение това е възможно, дори необходимо в самото начало, като преподавателят използва родния език на обучаваните при нужда, докато Т.І.М.Е. обучението се осъществява изцяло на езика-цел, но това е естествено, предвид факта, че участниците в него са на ниво В1, В2 или С1 според ОЕЕР, което им позволява (сравнително) свободно да употребяват езика-цел.

Друга допирна точка между сугестопедията и Т.І.М.Е. обучението е начинът, по който се осъществява оценяването. То е текущо за сугестопедията и се реализира докато трае изпълнението на сугестопедичните задачи, като преподавателят прави своите корекции много внимателно и с мек тон на гласа, за да не се постигне нежелан ефект на притеснение или нарушено спокойствие за обучаваните. В допълнение обаче при Т.І.М.Е. обучението се прилага и специално изработената система за Т.І.М.Е. (само)оценяване, чрез която, както обучаваните, така и преподавателите, дават своята оценка за представянето на участниците на сцената, като оценяването и самооценката от страна на обучаваните се реализират във финалната част на сценичната дейност (репетициите), когато обучаваните вече са преминали през основната част от своето Т.І.М.Е. обучение.

#### **1.4.1.2. Наративен формат**

Наративният формат е комуникативен учебен метод от хуманистичен тип, който е създаден от Трауте Ташнер, и е резултат от поредица европейски проекти. Методът се прилага на 5 езика - английски, немски, френски, италиански и испански. Базиран е на интегрирана учебна среда на приложение (в училището, в семейството, чрез телевизия и Интернет). Самата Ташнер представя метода си като „низ от *теория* (формат и наратив) → *наративен процес* → *сюжетни истории* → *практика* (ролева игра)“ (Taeschner, 2005 по Шопов, 2013: 116).

Наративният формат е базиран на сценарии (т.е. формати) на разкази и мюзикъли за героите Хокус и Лотус. Методът е предназначен за обучение на деца, изпълняващи хорово сюжетните истории, на които е основана ролевата игра (главната учебна процедура на метода). Значенията в рамките на ролевата игра се разбират посредством употребата на подходящи жестове, гримаси и мимики.

За прилагането на метода е изготвен специален инструментариум (учебни материали): „сюжетни истории за Хокус и Лотус, музикални CD, илюстрирани книжки, „магическа тениска“ и торба с изображенията на Хокус и Лотус, методическо ръководство за учителя и телевизионни филми“ (по Шопов, 2013). Според процедурата на метода учениците „влизат“ в чудния свят на героите Хокус и Лотус, като преподавателят и обучаваните обличат „магическата“ тениска, след което следва изиграване на наративния формат на базата на предоставения сценарий. Изпява се мини-мюзикъл посредством използването на жестове, учениците разглеждат илюстрирания текст на приказката, и накрая всички напускат чудния свят, в който се говори езика-цел. Събличайки „магическите“ тениски, обучаваните и преподавателят се връщат в реалността, където се говори първият език на обучаваните (пак там).

Според автора на метода преподавателят, който прилага наративен формат в работата си, трябва да бъде „магически учител“ със специални личностни качества като емпатия и морал, а не с авторитарен педагогически стил на работа. С други думи, „магическият учител“ трябва да има изключително позитивно отношение към обучаваните, към които да проявява разбиране и

подкрепа, подобно на отношението към изучаващите чужди езици на сугестопедичния преподавател, прилагащ метода на д-р Лозанов.

Основната разлика между наративния формат като метод за чуждоезиково обучение и предлагания от автора на дисертационния труд методически модел Т.И.М.Е. е, че първият метод е предназначен за деца, а вторият за юноши. Ако при първия, поради ограничения чуждоезиков ресурс на обучаваните се разчита на невербалната изява за предаване на посланията в процеса на комуникацията, то в рамките на Т.И.М.Е. невербалната изява е в унисон (осъществява се паралелно) с вербалната изява на езика-цел. Инструментариумът на Т.И.М.Е., за разлика от този на наративния формат, не е ограничен до конкретни помощни средства като „магическа тениска“ например, тъй като реквизитът на сцената може да бъде креативно подбран в зависимост от наличните средства в дадения обучителен контекст, което гарантира по-висока степен на приложимост на Т.И.М.Е.. Ако обучаваните юноши, участващи в Т.И.М.Е. обучението, биха могли да „ползват“ и въображаеми предмети, предвид етапа на когнитивното им развитие, то при децата такава възможност е доста ограничена. В такъв смисъл е разбираема нуждата от конкретни помощни средства за обучението на деца на езика-цел.

Двата метода не се различават по отношение на целевото използване на наративността и употребата на физически действия, които са залегнали в основата както на наративния формат, така и в Т.И.М.Е., предвид спецификата на драматургичното изкуство, прилагането на което в контекста на чуждоезиковото обучение очертава същността на предлагания в дисертационния труд методически модел за развиване на интерактивните говорни умения на обучаваните юноши. Друга обща характеристика, която се открива и в двата метода, е екипността. Освен това, и двата метода изискват организация на физическото пространство, което напълно се различава от условията в стандартната класна стая с чинове и столове. И при двата метода акцентът са интерактивните говорни умения на обучаваните. В наративния формат, както и в Т.И.М.Е., емпатията и любовта към обучаваните са важни качества за преподавателите, на базата на които се изграждат добри взаимоотношения между тях и обучаваните.

#### **1.4.1.3. Метод на цялостната физическа реакция**

През 60-те години на XX век Джеймс Ашър предлага хипотезата, че езиковото усвояване „започва първо с разбиране и завършва с езикова продукция“ (по Larsen-Freeman & Anderson, 2016:103). Хипотезата се базира на аналогията с усвояването на първия език, при което бебетата прекарват месеци в слушане на речта на своите родители и близки преди да кажат първата си дума. Детето има достатъчно време да слуша и да възприема чутата реч и решава само кога да проговори (т.е. проговаря, когато се чувства готово за изпълнението на тази задача). В такъв смисъл Методът на цялостната физическа реакция има допирни точки с Естествения подход на Стивън Крашън и Трејси Теръл (Krashen & Terrell, 1983), при който усвояването на втора език се осъществява по естествен начин подобен на усвояването на първия език, като граматичните структури се възприемат, а не се учат, в естествена последователност, както и с Лексикалния подход на Майкъл Люис (Lewis, 1997), при който фокусът на езиковусвояването на чуждия език е върху лексиката, а не върху граматичната форма, която не е задължително условие за ефективна комуникация.

Същността на процедурата на метода се изразява в употреба на императивни фрази в комбинация с демонстрация на физическите действия, които ги изразяват от страна на преподавателя. Обучаваните са имитатори на демонстрираното от преподавателя, като в началото само невербално общуват с него докато не станат готови за вербална изява. Традиционно уроците протичат в няколко фази. В първата фаза преподавателят моделира онова, което трябва да възприемат обучаваните. Той дава команди на няколко обучавани, след което извършва действията, кореспондиращи на командите, заедно с тях. Във втората фаза тези обучавани показват, че могат да разберат командите, като изпълняват кореспондиращите на тях действия самостоятелно. В следващата фаза преподавателят прави нови комбинации с елементите от вече въведените команди, за да развие уменията на обучаваните за разбиране на нови непознати изказвания. Най-често с цел по-високо ниво на мотивация за работа, тези изказвания са хумористични. Обучението продължава с четене и писане на усвоените команди. А на по-късен етап обучаваните стават по-вербални в изявата си, докато преподавателят

отговаря невербално на чутото и видяното от неговите/нейните възпитаници (по Richards & Rogers, 1986 и Larsen-Freeman & Anderson, 2016).

Основната допирна точка между Т.И.М.Е. обучението и Метода на цялостната физическа реакция са физическите действия, които кореспондират на вербалните изказвания – команди при горе-описания метод и инструкции при Т.И.М.Е. обучението. При прилагането на Т.И.М.Е. някои от инструкциите на задачите (особено на актьорските упражнения, предшествващи сценичната дейност на обучаваните) имат императивен характер (т. е. представляват вид команди, които обучаваните трябва да изпълнят), но са доста по-сложни като езикова форма, предвид езиковото ниво според ОЕЕР (B1, B2 и C1) на обучаваните юноши в рамките на Т.И.М.Е. обучението.

Другите прилики между методите са свързани с начините за оценка на обучаваните, както и с употребата на въображаеми предмети по време на учебните дейности.

#### **1.4.1.4. Драмата като метод на обучение**

Един от основоположниците на образователната драма в Обединеното Кралство е Дороти Хеткоут (срвн. Heathcote 1991: Tape 1; Heathcote 1991: Tape 2; Димитрова, 2013). В основата на нейните трудове е преаранжирането на пространството в стандартната класна стая, в резултат на което се „генерира пространство в ума“ на обучаваните, които получават различно усещане за това къде се намират в контекста на дадена интерактивна задача (срвн. Heathcote 1991: Tape 2; Димитрова, 2013:55). Пренареждането на класната стая допълнително осигурява пространство, посредством което се улеснява общуването (пак там).

Драмата е учебен метод, характеризиращ се с хуманистичната си същност. Той се прилага, като холистично се съблюдават индивидуалните стилове на учене на обучаваните. Предварителното анализиране на профилите и характеристиките на участниците в драма обучението е изключително значима фаза от учебния процес, тъй като това осигурява възможността да се вземат предвид интересите, личностните предпочитания на изучаващите езика-цел, както и да се направи адекватен подбор на материала от гледна точка на тематичната му насоченост. Всичко това се прави, за да се постигне „предпазване на учащите“ от евентуалната загуба на интерес или увереност в процеса на езикоусвояването (Heathcote 1991: Tape 1 по Димитрова, 2013). Абсолютно същото важи и за прилагането на Т.И.М.Е. обучението.

И както отбелязва Димитрова (2013:55), драмата е „благодатна среда за междупредметни връзки и представяне на енциклопедично знание“, като процесът на усвояването на новите знания протича под по-свободна форма, в сравнение със стандартните учебни занимания.

Контекстът на всяка една дейност до голяма степен смислово определя поведението и действията на участниците в комуникативния акт. Контекстът по принцип (и в частност в драмата) е многопластов и дава възможности за творчество от страна на обучаваните (срвн. Димитрова, 2013). Това е една от особено силните страни на прилагане на драма техники в обучението по чужди езици. Пример за благодатните възможности, които дава контекстът, бяха и действията на обучаваните от ЕГ в изследването, довело до създаването на метода на Тийнодрамата (Т.И.М.Е.).

В същото време, когато се селектират темите на драма упражненията (без значение от формата им: на ролеви игри, мини-скечове или драматизации на произведения), преподавателите трябва да съумеят да използват онези текстове (или части от текстове), чиято тематична насоченост „да предизвика умерено приятни чувства у учащите“, тъй като „силните афективни състояния са нежелателни, поради това, че отнемат време и усилия от страна на учащите, а възможно и от страна на останалите участници и преподавателя да се преодолеят и да се възвърне учебната нагласа“ (Димитрова, 2013: 55).

В заключение може да се направи изводът, че повишаването на интерактивните говорни умения на езика-цел на обучаваните, при които се прилагат драма техники в чуждоезиковото им обучение, е един от факторите, които най-успешно биха мотивирали преподавателите да включват драма елементи в работата си с техните възпитаници. Прогресът на обучаваните от ЕГ в рамките на изследването е добър пример за ефективността на драмата в чуждоезиковата класна стая, дори и в стандартната ѝ форма.

#### 1.4.1.5. Глотодрама

„Глотодрама“ е двугодишен европейски проект, финансиран от Европейската Комисия по програма „Учене през целия живот“ ([www.glottodrama.eu](http://www.glottodrama.eu)).

Глотодрамата се основава на прилагане на комуникативния подход на преподаване с хуманистично-афективна ориентация, като се използва театралното изкуство при изучаването на чуждия език. Употребяват се професионално театрални техники и похвати, като инструментариумът включва прости учебни пособия и конвенционални класни стаи.

Същността на глотодрамата е обучение от двама преподаватели – един по езика-цел и един по театрално майсторство (Nofri, 2009). Продължителността на курса е 90 учебни часа, като заниманията са разпределени в три фази: упражнения с кратки текстове, подготовка на театрална пиеса (цялостен сценарий) и финално представление. Форматът на един учебен час традиционно включва следните компоненти: загряване, запознаване с текста или ситуацията, изпълнение, лингвистично обучение (езиков и граматичен кът), актьорско студио (репетиция) и накрая отново – обратно към изпълнението за затвърждаване на наученото. Обучението се прилага с обучавани (основно възрастни и по-рядко юноши) на нива от A1 до C1 според ОЕЕР, като методът се препоръчва за прилагане както самостоятелно, така и в комбинация с традиционните комуникативни методи на обучение.

Приликите между метода на Глотодрамата и метода на Тийнодрамата (T.I.M.E.) са в употребата на професионални театрални техники в процеса на чуждоезиковото обучение, комбинацията от езиково и театрално ориентирани фази на преподаване и инструкция, както и пространствената организация на класната стая (т. е. наличието на „сцена“ – свободно пространство за целите на драмата).

Разликите обаче са повече от сходствата. При T.I.M.E. обучението има само един преподавател, който е учителят по чуждия език – английски (основната разлика). Това осигурява по-голяма степен на мултиплициране на проекта в различни обучителни контексти.

Обучаваните в T.I.M.E. курсовете имат стартово ниво на чуждия език минимум B2 според ОЕЕР, както и T.I.M.E. е предназначен само за юноши, докато Глотодрамата е предимно за възрастни обучавани.

T.I.M.E. обучението включва етап на (само)оценка от страна на обучаваните, а при Глотодрамата оценката е само от страна на преподавателя, като тя не е акцент на обучението.

Освен като иновативен комуникативен метод в чуждоезиковото обучение по италиански, езикът от пилотния проект, Глотодрамата е адаптирана за прилагане в чуждоезиковото преподаване на още осем езика, докато T.I.M.E. все още е в пилотната си фаза и е предназначен само за преподаване на английски език като чужд.



## Глава 2. Методическият модел „Тийнодрама“ (Т.И.М.Е. – интерактивен метод на Тийнодрамата на английски език) за развиване на интерактивните говорни умения на юношите от нива B1, B2 и C1 според Общата европейска езикова рамка

### 2.1. Моделът Т.И.М.Е. (Фази и процедура)

Понятието „Тийнодрама“ е производна дума от английските думи “teen” (тийнейджър/юноша) + (свързващата) буква “o” + “drama” (драма). Ако трябва да бъде дадена работна дефиниция, която най-точно да изразява същността на метода „Тийнодрама“ (или в по-дългия си вариант „интерактивен метод на Тийнодрамата за преподаване на английски език“ /*Teenodrama Interactive Method in English*/, откъдето идва и използваната в рамките на дисертационния труд аббревиатура Т.И.М.Е.), тя би била следната: методът **Тийнодрама** е интерактивно чуждоезиково обучение за юноши чрез преподаване на езика-цел (английски) на професионални театрални техники, базирани на Системата на Станиславски, драматизация на текстове и участие на обучаваните в сценична дейност, по време на подготовката за която те правят (само)оценка на артистичните и езиковите си умения.

Методът Т.И.М.Е. включва шест отделни подготвени фази, които стъпка по стъпка водят до основната цел за обучаваните (седмата фаза) на метода – премиерата на селектираната пиеса, по време на която обучаваните имат възможността да демонстрират освен таланта си, и постигнатото по време на Т.И.М.Е. обучението, т. е. прогреса в интерактивните им говорни умения (целта на обучаващия преподавател). В случая се прави разграничение между главната цел за обучащия и обучавания, тъй като за юношите често вътрешната мотивация е много по-значима от външната. За обучаваните на тази възраст не рядко е далеч по-значима оценката за представянето им в дадена ситуация, отколкото дългосрочния ефект от постигнатото.

В диаграмата по-долу (вж. **Диаграма 2**) стъпаловидно (от долу нагоре) е представен Моделът Т.И.М.Е. – фазите на обучение на Интерактивния метод на Тийнодрамата на английски език.



Диаграма 2: Моделът Т.И.М.Е.

Въпреки че основният фокус на Интерактивния метод на Тийнодрамата на английски език (Т.И.М.Е.) е развиването на интерактивните говорни умения на обучаваните юноши, а не на артистичните умения и „актьорското майсторство“ на участниците, които се използват само като средство за постигане на методическата цел, всяка една от фазите Т.И.М.Е. е еднакво важна и изисква сериозното внимание, отношение, и дори отдаденост, както на обучаваните, така и на преподавателя, още повече и поради факта, че Т.И.М.Е. обучаваните не са професионални актьори. В същото време напълно реално е на много от тях изцяло да липсва какъвто и да бил артистичен талант или потенциал за изграждане на умения за работа на сцена.

Т.И.М.Е. не е метод само за театрално изкушени екстроверти. Т.И.М.Е. е предназначен за всякакъв профил обучавани, доказателство за което са участниците от ЕГ в изследването, предмет на настоящия дисертационен труд, сред които освен екстроверти, има и интроверти, които, според думите им, преди участието си в проекта Т.И.М.Е. никога не са имали сценични изяви (дори и в училище).

Изборът на пиеса и участници освен че е **първата фаза от Т.И.М.Е. обучението**, е и особено значим за успеха на това обучение. Преподавателите трябва внимателно да подберат правилната пиеса за техните обучавани, чиито драматургичен текст да може да въодушеви и насърчи обучаваните да са мотивирани по време на сценичните дейности.

Що се отнася до избора на участници, той трябва да е на базата на доброволно желание за включване в Т.И.М.Е. дейностите от страна на обучаваните, като преподавателската мисия в насърчаване на участие в артистичния проект е от ключово значение, особено по отношение на мотивиране на по-интровертните обучавани да вземат участие като „актьори“.

**Втората фаза от Т.И.М.Е. обучението** са упражненията за тяло. Предвид факта, че човешкото тяло е основният работен инструмент на актьора, много желателно е преподавателите да мотивират обучаваните си да правят определен набор от физически упражнения всеки път преди да се качат на сцената, особено когато обучаваните са достигнали до фазата на сценичната работа и (само)оценката. Тази задача едва ли би представлявала затруднение за преподавателите, тъй като повечето съвременни тийнейджъри се интересуват от спорт и фитнес. За нуждите на Т.И.М.Е. обучението би било достатъчно, ако преди всяка сесия сценична работа обучаваните правят обща загрявка с продължителност 10-15 минути, която да включва упражнения за загряване на цялото тяло. Например за целите на Т.И.М.Е. експеримента беше използвано единадесетминутно видео с комплекс от физически упражнения – *Complex Djamtsso Kunye* (<http://www.youtube.com/watch?v=WwfyGiL0x4M>), изпълнени от Александър Илиев.

Тъй като „за актьора е от изключително значение да владее говорния си апарат“ (Мартинов, 2007: 3), **третата фаза на Т.И.М.Е.** са речевите упражнения. Това са стандартни фонетични упражнения (които са интегрирана част на повечето съвременни комплекси за изучаване на чужди езици), задачите на които обучаваните изпълняват с цел подобряване на устните си говорни умения на езика-цел, но разликата в Т.И.М.Е. обучението е, че участниците в него са по-мотивирани да постигнат успех в изпълнение на задачите, тъй като това е една от стъпките, водещи до успешната реализация на крайната цел за обучаваните – финалният арт продукт, осъществен под формата на премиера на изучаваната от участниците в Т.И.М.Е. обучението пиеса.

Джералд Кели твърди, че една добра стратегия, която може да бъде приложена при изучаването на това как дадено нещо функционира е „то да бъде раздробено на съставните му части“ (Kelly, 2011:1). И той прави именно това, за да представи характеристиките на произношението под формата на диаграма, която има две основни части – „Фонемите“ и „Суперсегментни характеристики“. Фонемите са разделени на „съгласни“ („звучни“ и „беззвучни“) и „гласни“ („единични“ / „кратки“ или „дълги“/ и „дифтонги“), докато съставляващите суперсегментните характеристики са „Интонация“ и „Ударение“ („ударение в думата“ или „ударение в изречението“), които са аспекти на свързаната реч – изказванията, които се продуцират в процеса на говорене.

Подходът при преподаването на речевите упражнения в рамките на Т.И.М.Е. обучението е материалът да се поднася на обучаваните именно така – сегмент по сегмент (по възможност със забавни примери, които да мотивират по-активно участие от страна на субектите, които, особено на тази възраст, традиционно гледат с неохота на фонетичната практика). Следва се логическа последователност (например упражненията за ударение предшества тези за интонацията). Наборът от фонетични задачи включва упражнения с фокус върху всички от изложените по-горе компоненти на произношението.

**Четвъртата фаза от Т.И.М.Е. обучението** са актьорските упражнения, които са базирани на Системата на Станиславски, но методологически разработени от Стела Адлер, ученик и последовател на бащата на съвременния театър Константин Сергеевич Станиславски. Упражненията, които бяха използвани за експерименталните дейности в рамките на проекта Т.И.М.Е. (експерименталното изследване в дисертационния труд) са селекция от директни извадки или по-често модифицирани версии (с цел адаптиране към контекста в процеса на чуждоезиково обучение) на предложените упражнения в книгата на Стела Адлер „The Technique of Acting“ (Adler, 1988), предназначена за обучение на професионални актьори. Изборът на методологията на Стела Адлер не е случаен. Повечето други методологии са с режисьорска насоченост, а не с педагогическа, каквато е методологията на Адлер.

Селектираните видове упражнения са: за *сценично внимание*; за *енергия*; за *физически контрол*; за *фъфлене*; за *мускулна памет*; за *животински движения*; за *виждане (с въображение) и описване*; за *виждане на непреходното човешко поведение и природа*; за *живот в обстоятелствата*; за *същност на действието*; за *водещата идея*; за *физикализиране*; за *завършени и незавършени действия*; за *подготовка и влизане на сцената*; за *персонализация*; за *планирани инциденти*; за *изиграване на професия*; за *произход/минало на героя*; за *отношение*; за *речника на действието*; за *усмивки*; за *сценично усамотение*; за *действия без текст*; за *вътрешно оправдание*; за *ускоряване на действието*.

**Петата фаза от модела** е анализ на сценария и работа върху текста на пиесата. Един от най-предизвикателните аспекти на всеки час по литература (на роден или чужд език) е всеки вид дейност, свързан с анализ на художествено произведение, особено, ако обучаваните са юноши. Тази реалност беше валидна и по време на експерименталните дейности с ЕГ.

Анализът на сценария в рамките на Т.И.М.Е. обучението протича под формата на групов дискусия с всички участници в артистичния проект. За целите на експерименталните дейности в рамките на проекта Т.И.М.Е. беше използвана предложената от Александър Илиев схема за анализ на което и да било творческо произведение (Илиев, 2002: 191– 193); (Piev, 1991: 149 - 150).

Обучаваните се запознават с отделните аспекти и пунктове на предложената схема, като изпълняват подготвени от преподавателя интерактивни задачи на езика-цел, за да бъде успешен анализа на разглежданото произведение. Предложената схема от Александър Илиев включва примери от известни произведения, които са отправна линия от гледна точка на употребата на схемата.

След текстовия анализ, предшестваш реалната сценична работа (репетициите) обучаваните трябва да започнат работа по текста на пиесата (по правилно произнасяне на репликите си в контекста на разглежданите драматургични епизоди). Тук работата на преподавателя е контролираща и насочваща. Обучаваните трябва да получат съвети, касаещи вербалната им продукция на езика-цел с фокус прозодичните аспекти на диалогичната им реч в контекста на даден епизод. Елементи като темпоритъм, височина и сила на гласа трябва да бъдат фокус на упражненията, наред със съблюдаване на постигането на правилно произношение по време на драматургичния изказ на „актьорите“.

**Шестата фаза на Т.И.М.Е.** е сценична работа и (само)оценка. Това е фазата на репетициите, по време на които обучаваните демонстрират всичко, което са научили в рамките на курса на Т.И.М.Е. обучението. Този е и най-дългоочакваният етап от подготовката на обучаваните, доказателство за което бяха и реакциите и поведението на участниците от ЕГ в рамките на експерименталните дейности на изследването.

Накрая на всяка репетиция преподавателят дава обратна връзка за представянето на обучаваните под формата на добронамерена дискусия, в основата на която стои градивна критика, целяща оптимизиране и подобряване на представянето на обучаваните и постигане на успех по време на финалния арт продукт на проекта – премиерата на пиесата (целта на обучението за обучаваните, която всъщност е само средство за постигане на главната методическа цел на метода Т.И.М.Е.).

Финалните репетиции са по-различни от всички останали по време на Т.И.М.Е. обучението, тъй като обучаваните правят (само)оценка на сценичното си представяне, като се придържат към системата за Т.И.М.Е. (само)оценяването, която се основава на съблюдаване на набор от езикови и артистично-театрални показатели, които са подредени в таблици, заедно с техните дескриптори. Показателите са следните: *"Pronunciation Quality / Качество на произношението"*, *"Stress / Ударение"*, *"Intonation / Интонация"*, *"Pauses / Паузи"*, *"Improvisation / Paraphrasing / Импровизация / Парафразиране"* /езикови показатели/; *"Truthfulness Of The Action/s / Истинност на действието / действията"*, *"Body Language / Език на тялото"*, *"Quality Of The Action/s / Качество на действието/действията"*, *"Interaction / Общуване"*, *"Tempo-rhythm / Темпоритъм"*, *"Reaching The Audience / Достигане до публиката"* /артистично-театрални показатели/.

Обучаваните правят своята (само)оценка като съблюдават критериите за оценка по Ликертова скала от 1 до 5 точки, при която 1 точка е най-слабият резултат, а 5 точки – най-

високият. 0 точки се пишат за липса на представяне от страна на наблюдавания субект по отношение на даден показател.

Преподавателят също дава своята оценка за обучаваните на сцената, но за разлика от тях, той оценява всеки един обучаван. Обучаваните освен себе си, оценяват и друг/и изпълнител/и на сцената. Обучаваните попълват своята бланка за наблюдение и (само)оценка, а преподавателят своите бланки за наблюдение и за оценка. Преподавателят допълнително попълва и бланка за отчитане на прогреса на обучаваните си. Както преподавателят, така и обучаваните стриктно съблюдават дескрипторите на показателите, които са фокусът на (само)оценката, както и критериите за оценка преди да напишат в бланките точките, отразяващи представянето на сцената.

**Седмата крайна фаза** на предлагания методически модел Т.І.М.Е. е премиерата на пиесата (финалният арт продукт). Представлението е „короната“ на труда на обучаваните по време на предходните фази. Препоръчително е то да бъде в голяма зала, по възможност обществена (както беше в случая на Т.І.М.Е. експеримента). Това е допълнителна мотивация за обучаваните да се справят максимално добре. Имайки предвид профила на юношите, които традиционно обичат изявата и държат на оценката на другите около тях, възможността да се покажат пред повече хора, сред които и приятелите и близките им, е достатъчно сериозен катализатор на позитиви по отношение на учебния и творческия им прогрес.

### Глава 3. Експериментална проверка на предлагания методически модел

#### 3.1. Методология и организация на изследването

Мотивите ми за провеждането на изследването се основават от една страна на реалностите по отношение на упражняването и развиването на говорните умения на обучаваните в стандартните занятия по чужд език, които, ако въобще присъстват в учебните планове на преподавателите, смятам, че са крайно недостатъчни и неефективни, както предвид честотата на приложението им, така и от гледна точка на начина им на представяне и реализиране, в резултат на което изучаващите чужди езици нямат необходимото самочувствие и увереност, когато им се налага да използват езика-цел в реални житейски условия.

От обучаваните, изпълняващи даден вид интерактивна комуникативна задача на чужд език, например ролева игра или симулация, точно както от актьорите на сцената, се очаква да пресъздадат комуникативна ситуация, максимално близка до аналогична ситуация от реалния живот, което обаче те не могат да изпълнят, защото не знаят как. В такъв смисъл, обучаваните имат нужда от адекватно обучение преди да пристъпят към изпълнението на интерактивни дейности, свързани със симулирането или пресъздаването на реални житейски ситуации в клас, т.е. на импровизираната „сцена“.

Това обучение обаче не би дало добри резултати, ако е прилагано под общоизвестната традиционна форма на стандартната драма – наизустяване на текста от обучаваните и „изпълняване“ на действията, които изграждат сюжетната нишка на изучаваното произведение с „вещите“ напътствия (ако въобще ги има, разбира се) на неподготвени за задачата преподаватели, изцяло разчитащи на субективното си усещане за това как изглежда едно драматургично произведение въобще и/или в процеса на сценичната му реализация. Както бе изтъкнато в раздел 1.2. (Театрални основи) на изследването, според бащата на съвременната театралистика Константин Станиславски изучаването на основите на изкуството на преживяването е „...задължително за всички артисти без изключение ...“ (Станиславски, 1945: 31). В противен случай случващото се на сцената е проявление на „общочовешки шаблони“ и „кривене“ (Станиславски, 1945:46). С други думи, обучаваните, както и преподавателите имат нужда от обучение, което да направи „театралната мисия“ в контекста на чуждоезиковото обучение не просто възможна, но ефективна, т.е. правдоподобна и основана на естествена интерактивна реч, кореспондираща на предложените обстоятелства, в които се продуцира.

От друга страна, оповавайки се на преките ми наблюдения върху ефекта от драмата (дори и в непрофесионалната ѝ стандартна форма) в процеса на чуждоезиковото усвояване при юношите, вярвам, че драмата е надеждно средство за борба с често слабата мотивация за учене, която представлява актуален проблем в процеса на преподаване на чужди езици, особено при подрастващите, който, ако бъде по-широко дискутиран и впоследствие успешно решен, би довел до по-добри резултати в развиването на интерактивните говорни умения на обучаваните. А естественото ми търсене и прилагане на иновативни преподавателски методи и подходи в работата ми е допълнителна мотивацията за провеждане на изследването.

Предвид изложеното дотук, целта на изследването беше да се разработи и апробира в практиката методически модел за развиване на интерактивните говорни умения на изучаващите английски език като чужд юноши на нива B1, B2 и C1 според ОЕЕР, основаващ се на преподаване на езика-цел на професионални театрални техники и включване на обучаваните в сценични дейности на чуждия език. Хипотезите бяха, че посредством прилагането на предложения методически модел (Т.И.М.Е.) обучаваните юноши от една страна ще повишават уменията си за устна комуникация на чуждия език, а от друга ще стават по-мотивирани в процеса на чуждоезиковото усвояване, като паралелно с това ще развиват и други свои металингвистични и / или паралингвистични умения, като например умението за работа в екип, умението за рефлексия, анализ и обективна оценка на собствената си комуникативна компетентност и др..

Беше планирано емпиричното изследване за ефективността на разработения методически модел Т.И.М.Е. да вземе формата на казусно изследване, което се проведе с 16 юноши (8 момичета и 8 момчета) на възраст 13 – 18 години, разделени по равен брой (8 обучавани) в контролна група (КГ) и експериментална група (ЕГ). Всички участници от изследваната популация, а именно: А.С. [A.S.]; Б.А. [B.A.]; М.Й. [M.Y.]; В.В. [V.V.]; П.К.

[P.K.]; С.К. [S.K.]; М.И. [M.I.]; П.Н. [P.N.] (участниците от КГ), както и Й. Д. [Y. D.], Й.В. [Y. V.], Р. Б. [R. B.], Ц. Б. [T. B.], Л. А. [L. A.], Н. Г. [N. G.], М. М. [M. M.], и А. О. [A. O.] (участниците от ЕГ), трябваше преди началото на проекта да са положили международно-признат изпит (в случая *"London Tests of English"*, понастоящем *"Pearson Tests of English General"* на изпитния борд на *"Pearson"*), с резултатите от който да бъде верифицирано от независим оценител какво е чуждоезиковото им ниво според ОЕЕР. Резултатите на обучаваните бяха съизмерими, което беше важно за валидността на събираните данни по време на експерименталните дейности. Двете групи (КГ и ЕГ) включваха по 6 обучавани с доказано ниво по английски като чужд език В1 според ОЕЕР и 2 обучавани с доказано ниво В2 според ОЕЕР (т.е. по време на стандартната си чуждоезикова подготовка през академичната година, паралелно с която щяха да се провеждат и експерименталните дейности, обучаваните щяха да се подготвят за следващото ниво според ОЕЕР – съответно В2 или С1). Тук трябва да отбележим, че обучаваните бяха разделени в двете групи (КГ и ЕГ) на базата на желанията и волята им, което не представлява проблем за изследването, предвид съизмеримите им нива на владеене на езика-цел.

### **Етапи на емпиричното изследване:**

1. Провеждане на първоначален констатиращ експеримент за установяване на входното ниво на участниците в казусното изследване по апробиране на методическия модел Т.И.М.Е., който включва следните фази и изследователски методи:

- а) анализ на извадка от официални индивидуални резултати от международно-признат стандартизиран тест по английски език като чужд за участниците в казусното изследване, за валидизиране на тяхното входно ниво;
- б) разделяне на участниците в експеримента на 2 групи – Контролна Група (КГ) и Експериментална Група (ЕГ) след запознаването им с целта и предмета на изследването, както и със задачите и дейностите, с които ще са ангажирани обучаваните в двете групи;
- в) анкета с обучаваните за начините, по които те развиват говорните си умения на езика-цел и предпочитанията им за различни форми на развиване на тези умения занапред, както и за нивото им на увереност при говорене на езика-цел;
- г) начално (есенно) измерване на интерактивните говорни умения на обучаваните и от двете групи (КГ и ЕГ) чрез полагане на входящ устен тест по формата на международно-признат стандартизиран тест по английски език като чужд на нивото, за което обучаваните се подготвят (заснет на видео);
- д) анкета с обучаваните и от двете групи за самооценка на говорните им умения непосредствено след стандартизирания входящ устен тест.

2. Провеждане на обучителен / формиращ експеримент, който включва следните фази и изследователски методи:

#### **А. ПЪРВА ФАЗА:**

- а) Стандартно интегриране на драма-елементи в преподаването – драматизация по кратка авторска пиеса (*"Snow-white and the Seven Dwarfs"* – за текста на тази пиеса виж приложенията в дисертационния труд) на езика-цел, съобразена с входящото ниво по английски език на обучаваните според Общата европейска езикова рамка с краен продукт - премиера на авторската мини-пиеса. Участници в театрално-сценичните дейности са само обучаваните от ЕГ. Участниците от КГ изучават авторската мини-пиеса по стандартния начин – чрез четене и изпълняване на езикова задача. Езиковата задача е изпълнена и от двете групи (КГ и ЕГ) под формата на нестандартизиран тест, специално подготвен на базата на съдържанието и използваната лексика в текста с цел проверка на разбирането на пиесата от страна на обучаваните.
- б) Попълване на анкета от участниците в ЕГ за самооценка на езиковото и артистичното им представяне по време на премиерата на мини-пиесата.
- в) Междинно (зимно) измерване на прогреса в интерактивните говорни умения на обучаваните и от двете групи (КГ и ЕГ) чрез участие на обучаваните в ролева игра (заснета на видео).

#### Б. ВТОРА ФАЗА:

а) Апробиране на разработения от автора методически модел Т.І.М.Е., т.е. преподаване на драма с акцент върху професионални театрални техники, базирани предимно на набор от театрални упражнения за тяло, речеви /фонетични/ упражнения и актьорски упражнения, разработени основно от Стела Адлер (Adler, 1988: 11–99) по Системата на Станиславски, както и от други театрали, като Йордан Черкезов (Черкезов, 1976: 50–146) и прилагани с цел усъвършенстване на интерактивните говорни умения на обучаваните на езика-цел с краен продукт - постановка на пиесата на Оскар Уайлд “The Importance of Being Earnest” (адаптиран текст на езика-цел на ниво В2 според Общата европейска езикова рамка). Участници в театрално-сценичните дейности отново са само обучаваните от ЕГ, които по време на финалните репетиции попълват бланки за оценка и самооценка на езиковото и артистичното си представяне на сцената. Обучението и на двете групи участници (от КГ и ЕГ) се провежда изцяло на езика-цел. Обучаваните от КГ изучават пиесата на Оскар Уайлд по стандартния начин – само чрез четене и изпълнение на езикови задачи (набор от фонетични и интерактивни комуникативни упражнения). Обучаваните и от двете групи изпълняват езикови задачи базирани на съдържанието на пиесата в процеса на четенето, а след прочитането ѝ полагат тест, изготвен от издателите на книгата, съдържаща адаптацията на пиесата<sup>21</sup>, с цел установяване на нивото на разбиране на текста. Допълнително и двете групи обучавани изпълняват писмена задача, базирана на съдържанието на пиесата (вж. приложенията към дисертационния труд).

б) Междинно (пролетно) измерване на прогреса в интерактивните говорни умения на обучаваните от КГ месец преди края на втората фаза от обучителния експеримент чрез участие на обучаваните в ролева игра (заснета на видео).

в) Премиера на пиесата на Оскар Уайлд и попълване на анкета от участниците в ЕГ за самооценка на езиковото и артистичното им представяне по време на премиерата на пиесата и оценка за полезността на участието им в проекта и ефикасността на метода Т.І.М.Е. като цяло, както и провеждане на свободен разговор-дискусия с цел събиране на допълнителни субективни данни от субектите в ЕГ, касаещи (само)оценката им както на участието им в пиесата, така и ефикасността на Т.І.М.Е. обучението като цяло.

3. Провеждане на заключителен констатиращ експеримент, който включва следните фази и изследователски методи:

а) финално (лятно) измерване на интерактивните говорни умения на обучаваните и от двете групи (КГ и ЕГ) чрез полагане на изходящ устен тест по формата на международно-признат стандартизиран тест по английски език като чужд на нивото, за което обучаваните се подготвят (заснет на видео), както и финално лятно измерване на интерактивните говорни умения на езика-цел на обучаваните само от Експерименталната Група чрез участието им в ролева игра;

б) анкета за самооценка на говорните умения на обучаваните и от двете групи непосредствено след стандартизирания изходящ устен тест, както и попълване на анкета от участниците в КГ за полезността на участието им в проекта и ефикасността му като цяло;

в) отсрочена проверка за измерване на ефекта от обучението върху участниците в изследването в дългосрочен план (11 месеца след премиерата на пиесата на Оскар Уайлд “The Importance of Being Earnest”) чрез полагане от двете групи (КГ и ЕГ) на писмен тест, базиран на съдържанието и езиковия материал в пиесата, както и чрез изпълнението на сценична задача (изиграване на пиесата отново) от страна на обучаваните в ЕГ.

---

<sup>21</sup> *The Importance of Being Earnest*, Retold by F. H. Cornish, Upper Level, Macmillan Readers, 2011

Сравнителният анализ на данните от проучването в двете му фази (приложение на стандартни драма-техники и пилотиране на метода Т.І.М.Е.) с експерименталната група и съпоставката на резултатите от КГ и ЕГ (във втората фаза на изследването) ще покаже каква е тенденцията на развитие на интерактивните комуникативни говорни умения на чуждия език на участниците в експеримента. На базата на моя преподавателски опит и предишни наблюдения върху приложението на драма-техники в обучението по чужд език, моите очаквания от експеримента са за значително по-високи нива на прогрес на участниците в ЕГ в сравнение с отчетените нива на прогрес на обучаваните от КГ в рамките на артистичния проект (изследването), както и при резултатите от измерването за дългосрочния ефект от обучението 11 месеца след приключването на проекта. С други думи, моята хипотеза е, че Т.І.М.Е. гарантира придобиването на трайни знания и е ефективен метод за развиване на уменията за комуникация на чуждия език, и паралелно с това представлява високо-мотивиращ и забавен за обучаваните начин за учене, който развива у тях редица паралингвистични умения, освен чисто езиковите им умения за общуване. В същото време, трябва да бъде отбелязано, че Т.І.М.Е. трябва да бъде разглеждан като помощен метод за развиване и повишаване на интерактивните говорни умения на чуждия език, и в никакъв случай не като автономен способ за изучаване на чужд език, тъй като прилагането му изисква предварителна чуждоезикова компетентност на обучаваните на минимум средно ниво или ниво над средното според Общата европейска езикова рамка (B1/B2).

### 3.2. Представяне и анализ на резултатите

Според Герганов валидността и надеждността са две основни свойства, които определят качеството на всяка измервателна процедура. Те минимизират субективността в интерпретациите, като трансформират даден тест в инструмент за измерване (Герганов, 1976).

В такъв смисъл, по време на експерименталните дейности беше прилагано особено внимание чрез прецизно съблюдаване на всеки детайл от измервателните процедури, с цел да се постигне максимално надеждно и валидно апробиране на предложения метод Т.І.М.Е., а субективният фактор в преценката на резултатите да бъде сведен до минимум, тъй като подобен подход в осъществяването на изследователската дейност е една от предпоставките за успеха ѝ (срвн. Герганов, 1976 и Бижков, 1996).

С цел постигане на триангулация, по време на входящия и изходящия устен тест обучаваните бяха оценени според системата и критериите за оценка на Международния изпитен борд на "Pearson", както и според предложената от автора на дисертационния труд Детайлизирана система за оценка (ДСО). По време на ролевите игри обучаваните бяха оценени само според ДСО.

**Специфика на оценяването според системата на "Pearson":** Оценката на устното интервю/устния изпит (входящия и изходящия) се формира от броя точки, които е получил даден кандидат. Оценяваните езикови компоненти за третото ниво (Level 3) – B2 според ОЕЕР и за четвъртото ниво (Level 4) – C1 според ОЕЕР са: Граматика (*Grammar*), Лексика (*Vocabulary*), Произношение (*Pronunciation*), Свобода на говорене (*Fluency*), Общуване със събеседника (*Interaction*), и Цялостна оценка (*Overall*). Общият максимален брой точки за целия тест е 30 т., като максималният брой точки за един от оценяваните 6 компонента е 5 точки. За всяка една оценка / брой точки има подробна скала с критерии, според които се оценяват кандидатите (вж. London Tests of English, Level 3 Official Edexcel Past Papers, Pearson Education Limited, Third Impression, 2007, Session Two, p. 61 – за критериите за оценка и дескрипторите на оценяваните компоненти за ниво B2 според ОЕЕР и London Tests of English, Level 4 Official Edexcel Past Papers, Pearson Education Limited, Second Impression, 2007, Session Two, p. 63 – за критериите за оценка и дескрипторите на оценяваните компоненти за ниво C1 според ОЕЕР). Оценките за представянето на обучаваните от КГ и ЕГ на стандартизирания устен тест бяха дадени от двама акредитирани изпитващи и оценители за изпитите на Изпитния борд "Pearson" – автора на настоящия дисертационен труд, Н. Н. (изпитващ и оценител № 507943, с акредитационен сертификат, издаден на 24.02.2009 год. в гр. София) и Г. М. (изпитващ и оценител № 507944, с акредитационен сертификат, издаден на 24.02.2009 год. в гр. София). Въпреки че между оценките на двамата оценители не бяха констатирани значителни разлики (почти всички оценки бяха с максимум една точка разлика), с цел постигане на по-



голяма обективност при оценяването на субектите в експеримента, за целите на изследването (за количествения и за статистическия анализ) са използвани средните резултати между оценките на двамата акредитирани изпитващи и оценители.

**Специфика на оценяването според ДСО:** За целите на изследването и анализа на индивидуалното и груповото представяне на участниците от КГ и ЕГ беше селектиран набор от показатели за отчитане както на пропуските, така и на достиженията (позитивите) в уменията за устно общуване на обучаваните – т.е. на продуктивните умения за говорене (*Speaking*), в тясна връзка с рецептивните умения за слушане (*Listening*) в процеса на комуникативния акт (Widdowson, 1978:57). Наборът от показатели отразява освен вербалните, и невербални проявления в процеса на комуникация на езика-цел (Saville-Troike, 1982:143), като например естествения език на тялото, съзнателната употреба на паралингвистични комуникативни стратегии, като жестове и мимики (Bialystok, 1990:39; Thornbury, 2011:29–30). Показателите са разделени в 4 групи (*Accuracy/ Точност, Fluency/ Свобода на общуването, Interaction/ Интерактивност, Communication Strategies/ Комуникативни стратегии*), които детайлно отразяват представянето на всеки един от обучаваните по време на измерванията в рамките на изследването, целящи установяване на нивото на интерактивните говорни умения и/или на прогреса на субектите в експеримента на езика-цел. Отделните групи съдържат показателите (както следва) – **Accuracy / Точност**, „контролът над лингвистичния код, т. е. употребата на правилата на езика“ (Hammerly, 1991 по Bailey, 2005: 124): "*Grammar/Граматика*", "*Vocabulary/Лексика*", "*Pronunciation/Произношение*", "*Higher Level Language (Gr.)/ Езикова употреба за по-високо ниво (Граматика)*", "*Higher Level Language (Voc.)/ Езикова употреба за по-високо ниво (Лексика)*", "*Related Word/Phrase/ Свързани с изучаваните пиеси думи/изрази*"; **Fluency/Свобода на общуването**, „бързо и гладко говорене, което, в нашата област, не е задължително да е граматически правилно“ (Hammerly, 1991 по Bailey, 2005: 124) : "*Short Pause/ Кратка пауза*", "*Long Pause /Дълга пауза*", "*Missed Pause/ Пропуснатата пауза*", "*Fillers/Запълващи думи*", "*Use of Repeats/ Повторения*", "*Fragments/Фрагменти*" и "*Ambiguous Utterances/Неясни изказвания*"; **Interaction / Интерактивност**: "*Interaction Phrase/ Интерактивни фрази*", "*Body Language/ Език на тялото*" и "*Bad Turn-taking/ Лошо вземане на ред*"; **Communication Strategies/Комуникативни стратегии**: "*CS(C) Communication Strategy (Circumlocution)/Описателност*", "*CS(WC) Communication Strategy (Word Coinage)/Новосъздадени думи (неологизми)*", "*CS(FW) – Communications Strategy (Foreignizing a Word)/Уподобяване на дума от родния език на дума от езика-цел*", "*CS(A) Communication Strategy (Approximation)/ Приблизителност*", "*CS(APW) Communication Strategy (using an All-Purpose Word)/ Употреба на универсални думи*", "*CS(LS) Communications Strategy (Language Switch)/ Превключване на езиковия код*", "*CS(LT) Communication Strategy (Literal Translation)/ Буквален превод*", "*CS(P) Communication Strategy (Paralinguistics)/ Паралингвистика*", "*CS(AH) Communication Strategy (Appealing for Help)/ Молба за помощ*", "*CS(Av) Communication Strategy (Avoidance)/ Избягване*", "*CS(DS) Communication Strategy (Discourse Strategy)/ Дискурсна стратегия*".

С цел улеснение на статистическата обработка и анализа на събраните данни, някои от показателите (когато изразяват сходни интерактивни езикови признаци и/или явления) са обединени в по-обща показател. Така броят им е редуциран до общо 13 показателя, формиращи Детайлизираната система за оценка (ДСО) - "**Grammar / Граматика**", "**Vocabulary / Лексика**", "**Pronunciation / Произношение**", "**Higher Level Language / Езикова употреба за по-високо ниво**"(HLL) (обединяващ показателите "*Higher Level Language (Gr.)/ Езикова употреба за по-високо ниво (Граматика)*" и "*Higher Level Language (Voc.)/ Езикова употреба за по-високо ниво (Лексика)*"), "**Related Word/Phrase / Свързани с изучаваните пиеси думи / изрази**" (RW/P), "**Pausing / Паузи**" (обединяващ показателите "*Short Pause / Кратка пауза*", "*Long Pause / Дълга пауза*" и "*Missed Pause / Пропуснатата пауза*"), "**Fillers / Запълващи думи**", "**Repeats / Повторения**", "**Fragments and Ambigupus Utterances / Фрагменти / Неясни изказвания**" (FR / AU) (обединяващ "*Fragments / Фрагменти*" и "*Ambiguous Utterances / Неясни изказвания*"), "**Interaction Phrase / Интерактивни фрази**"(IP), "**Body Language / Език на тялото**", "**Bad Turn-taking / Лошо вземане на ред**" (BTT) и "**Communication Strategies / Комуникативни стратегии**" (CS) (обединяващ всички

наблюдавани комуникативни стратегии, изредени по-горе - CS(C), CS(WC), CS(FW), CS(A), CS(APW), CS(LS), CS(LT), CS(P), CS(AH), CS(Av), CS(DS).

По време на експерименталните измервания на прогреса на обучавните субектите и от двете групи (КГ и ЕГ) употребиха най-много комуникативната стратегия "CS(LT) Communication Strategy (Literal Translation)/Буквален превод" (162 пъти от общо 332 проявления на употреба на комуникативни стратегии, т. е. 48.8%), което допълнително оправда обединението на всички наблюдавани стратегии в един показател за целите на изследването и статистическата обработка на данните.

За целите на изследването, за да се установи дали разликите между две процентни величини са статистически значими се използва **t-критерий** за статистическа значимост на разлики между два процента, като неговите стойности се изчисляват по формула на Плохинский (Плохинский, 1970), а стойностите на **t-критерия** за статистическа значимост на разликите между две средни от две множества числа – измервания на изследвани лица от КГ и ЕГ – се изчисляват по програма от статистическия пакет "Statistica".

**p** е вероятността да бъде допусната грешка, ако се твърди, че няма разлика между две средни, а по същество има разлика и тя е съществена.

Резултатите на групите бяха съпоставени статистически по различни начини, с цел да се постигне триангулация, като по-долу са представени само 3 от съпоставките. Допълнително в пълния текст на дисертационното изследване са включени и сравнения между представянето на обучаваните от КГ и ЕГ по време на зимната ролева игра, по време на пролетната ролева игра (резултатите на КГ) и лятната ролева игра (резултатите на ЕГ), както и разликите в прогреса на двете групи, постигнат в периода между входящия и изходящия тест. При всяка от изредените съпоставки ЕГ има статистически значимо предимство в представянето си в сравнение с КГ.

### 3.2.1. Резултати и анализ на данните от входящия тест в рамките на първоначалния констатиращ експеримент

С цел триангулация на резултатите и потвърждаване на валидността на предложената от автора на дисертационния труд детайлизираната система за количествена оценка, основаваща се на броя регистрирани грешки и позитиви в общуването на езика-цел на субектите от КГ и ЕГ, бяха съпоставени резултатите на двете групи след статистическа обработка на регистрираните за субектите им данни (вж. Таблица 2).

Показатели	CG (КГ)	EG (ЕГ)
<b>Grammar</b> (Граматика)	3.81%	2.80%
<b>Vocabulary</b> (Лексика)	3.77%	3.84%
<b>Pronunciation</b> (Произношение)	1.06%	0.84%
<b>HLL</b> (Езикова употреба за по-високо ниво)	0.04%	0.04%
<b>RW/P</b> (Свързана с пиесите дума/израз)	0%	0%
<b>Pausing</b> (Паузи)	3.95%	4.86%
<b>Fillers</b> (Запълващи думи)	9.15%	8.80%
<b>Repeats</b> (Повторения)	1.58%	1.71%
<b>FR/AU</b> (Фрагменти/Неясни изказвания)	0.96%	0.97%
<b>IP</b> (Интерактивни фрази)	0.24%	0.14%
<b>Body Language</b> (Език на тялото)	0.67%	0.84%
<b>BTT</b> (Лошо вземане на ред)	10.86%	16.92%
<b>CS</b> (Комуникативни стратегии)	1.19%	0.79%
<b>WORDS</b> (Общ брой употребени думи)	5114	5573
<b>URNS</b> (Общ брой взети редове)	359	455
<b>Таблица 2: Грешки и позитиви на субектите от КГ и ЕГ на Входящия тест LTE</b>		

Според системата за оценка на *"Pearson"*, за показателя *"Grammar / Граматика"* на входящия тест ЕГ има среден бал 2,19, а КГ – 2,13. Разликата между двете средни от 0,06 не е статистически значима ( $t$ -критерий = 0,20;  $p > 0,05$ ). Според предложената от автора на дисертацията Детайлизирана система за оценка (ДСО), обаче, разликата между резултатите на двете групи е статистически значима, тъй като средният процент допуснати граматически грешки от ЕГ, изчислен на базата на използвания от субектите общ брой думи по време на входящата сесия за измерване на интерактивните им умения (5573 думи), е 2,80%, а средният процент на субектите от КГ (при използвани общо 5114 думи) е 3.81%. Разликата между групите от 1,01% е статистически значима ( $t$ -критерия = 2,92;  $p < 0,01$ ). Тази разлика може да бъде обяснена с по-холистичното оценяване според критериите за оценка на Изпитния Борд *"Pearson"*, за разлика от оценяването според детайлизираната система за оценка, предложена от автора на дисертацията. Един от мотивите за изработването ѝ, освен осигуряване на възможността за триангулация при събиране на данните и получените вследствие на това резултати, е и постигане на още по-голяма обективност от обективността, произтичаща и гарантирана от съблюдаване на критериите за оценка на международно-признатите изпити LTE (понастоящем РТЕ) в процеса на оценяване на изпитваните обучавани.

За показател *"Vocabulary / Лексика"* не беше отчетена статистически значима разлика между резултатите на КГ и ЕГ и според двете системи за оценка (описани по-горе). Средният бал на КГ за този показател според системата за оценка на *"Pearson"* е 1,90, а ЕГ има среден бал 2,13 ( $t$ -критерий = 1,04;  $p > 0,05$ ). Според ДСО на автора средният процент допуснати лексикални грешки от ЕГ (на базата на общо използвани 5573 думи), е 3,84%, а средният процент на субектите от КГ при използвани общо 5114 думи) е 3.77% ( $t$ -критерий = 0,18  $p > 0,05$ ).

Разликата от 0,07% за показателя *"Vocabulary / Лексика"* в полза на КГ (които са допуснали по-малко лексикални грешки от ЕГ) е едно от доказателствата за наличие на съизмеримост в резултатите при двете групи в началото на експеримента, т. е. обучаваните от ЕГ не са по-добре справящите се с езика-цел в сравнение със субектите от КГ. Противното би поставило под съмнение надеждността и валидността на данните, събирани по време на няколкото етапа от отчитане на прогреса на обучаваните в двете наблюдавани групи.

За показател *"Pronunciation / Произношение"* също не беше отчетена статистически значима разлика между представянето на субектите от КГ и ЕГ и според двете системи за оценка (тази на *"Pearson"* и предложената от автора на дисертационния труд ДСО). Средният бал на КГ за показател *"Pronunciation / Произношение"* според системата за оценка на *"Pearson"* е 2,19, а на ЕГ – 2,70 ( $t$ -критерий = 1,90;  $p > 0,05$ ). Според детайлизираната система за оценка на автора средният процент допуснати грешки, свързани с произношение от ЕГ (на базата на общо използвани 5573 думи), е 0,84%, а средният процент на субектите от КГ при използвани общо 5114 думи) е 1.06%, т. е. с установена разлика от 0,22 % в полза на субектите от ЕГ, които са допуснали по-малко на брой грешки, свързани с произношението им на езика-цел от участниците в КГ. Отново резултатите показват съизмеримост в представянето и на двете наблюдавани групи в рамките на експеримента.

Както беше уточнено по-горе в 3.2., според ДСО точността на езиковата продукция (*Accuracy*) включва следните показатели: *"Grammar / Граматика"*, *"Vocabulary / Лексика"*, *"Pronunciation/Произношение"*, *"Higher Level Language /Езикова употреба за по-високо ниво"* и *"Related Word / Phrase / Свързани с изучаваните пиеси думи / изрази"*. По време на входящия тест LTE обучаваните от КГ и ЕГ разбираемо не са употребили нито една дума или израз, свързани с изучаваните пиеси, а за показателя *"Higher Level Language / Езикова употреба за по-високо ниво"*, резултатът и на двете групи е идентичен – 0,04% на базата на общия брой думи, употребени от наблюдаваните субекти по време на общуването им в рамките на теста.

За показател *"Fluency / Свобода на говорене"* отново не беше отчетена статистически значима разлика между двете групи според системата за оценка на *"Pearson"*. Средният бал на КГ за този показател е 2,25, а на ЕГ – 2,40 ( $t$ -критерий = 0,30;  $p > 0,05$ ). Както беше отбелязано в 3.2. по-горе според ДСО съставните части на *"Fluency / Свобода на говорене"* са четири – показател *"Pausing / Паузи"* (обединяващ показателите *"Short Pause / Кратка пауза"*, *"Long Pause / Дълга пауза"* и *"Missed Pause / Пропусната пауза"*), показател *"Fillers / Запълващи*

думи", показател "*Repeats / Повторения*" и показател "*Fragments and Ambiguous Utterances / Фрагменти / Неясни изказвания*".

Единствено при показател "*Pausing / Паузи*" беше отчетена статистически значима разлика между групите. Субектите от КГ са направили 3,95% неправилни паузи (на базата на употребения от тях общ брой думи – 5114), а участниците от ЕГ са направили 4,86% неправилни паузи (на базата на употребени общо 5573 думи). Разликата от 0,91% в полза на КГ (които са се справили по-добре) е статистически значима ( $t$ -критерий = 2,3;  $p < 0,05$ ).

При останалите три показателя разликите между групите не са статистически значими. Участниците от ЕГ са използвали 8,80% "*Fillers / Запълващи думи*", в сравнение с резултата на обучаваните от КГ – 9,15%. Разликата от 0,35% в полза на ЕГ (чиито субекти са общували с по-малко използвани заместващи думи, т. е. по-свободно) не е статистически значима ( $t$ -критерий = 0,68;  $p > 0,05$ ).

За показател "*Repeats / Повторения*" резултатът на ЕГ е 1,71%, а на КГ – 1,58%. Въпреки че разликата от 0,13% е в полза на КГ, чиито обучавани са реализирали малко по-малък брой повторения по време на общуването си в сравнение със субектите от ЕГ, тя не е статистически значима ( $t$ -критерий = 0,49;  $p > 0,05$ ).

За показател "*Fragments and Ambiguous Utterances / Фрагменти / Неясни изказвания*" разликата в резултатите на групите също не е статистически значима. КГ е употребила 0,96% Фрагменти / Неясни изказвания, а ЕГ само с 0,01% повече – 0,97% ( $t$ -критерий = 0,06;  $p > 0,05$ ).

За показател "*Interaction / Общуване със събеседника*" според системата за оценка на "*Pearson*" не беше отчетена статистически значима разлика между двете групи. Средният бал на КГ за този показател е 2,30, а на ЕГ – 2,50 ( $t$ -критерий = 0,70;  $p > 0,05$ ).

Еквивалентът на същия показател според ДСО е **Interaction / Интерактивност** (включващ "*Interaction Phrase / Интерактивни фрази*", "*Body Language / Език на тялото*" и "*Bad Turn-taking / Лошо вземане на ред*"). За показателя "*Interaction Phrase(s) / Интерактивни фрази*" резултатите на групите са следните: КГ – 0,24%; ЕГ – 0,14%. Разликата от 0,10% в полза на КГ, чиито субекти са употребили повече интерактивни фрази по време на общуването си, не е статистически значима ( $t$ -критерий = 1,08;  $p > 0,05$ ).

За показателя "*Body Language / Език на тялото*" резултатите на групите също са съизмерими, както следва (на базата на употребения общ брой думи от групите): КГ – 0,67%; ЕГ – 0,84%. Разликата от 0,17% в полза на ЕГ, чиито субекти са използвали повече езика на тялото си паралелно с вербалната изява на езика-цел по време на общуването си, не е статистически значима ( $t$ -критерий = 1,07;  $p > 0,05$ ).

За показателя "*Bad Turn-taking / Лошо вземане на ред*" разликата между резултатите на групите обаче е статистически значима, тъй като на базата на общия брой взети редове от групите (КГ: 359 и ЕГ: 455) обучаваните от КГ са взели неправилно ред 10,68% от изказванията си, а участниците от ЕГ – 16,92%. Разликата от 6,06% в полза на КГ, чиито субекти са били по-диалогични в сравнение с обучаваните от ЕГ по време на общуването си, е статистически значима ( $t$ -критерий = 3,12;  $p < 0,01$ ).

Голямата разлика между двете групи по отношение на вземането на ред вероятно може да бъде обяснена с по-изявената екстровеерност на повечето представители на ЕГ, която в случая не е позитив, а негатив в общуването им.

По отношение на употребата на комуникативни стратегии (Communication Strategies) разликата в резултатите на групите по време на входящия тест е статистически значима, като процентът на употребени комуникативни стратегии от ЕГ е 0,79%, а този на КГ – 1,19%. Разликата от 0,40% в полза на ЕГ (които са били по-добри комуникатори от КГ) има статистическа значимост ( $t$ -критерий = 2,09;  $p < 0,05$ ).

Въпреки отчетените разлики по-горе, може да бъде направено заключението, че резултатите на двете групи (КГ и ЕГ) от входящия тест LTE на Международния изпитен борд "*Pearson*" са съизмерими, а триангулагията на данните според двете системи за оценка (тази на "*Pearson*" и ДСО) категорично доказва освен сходните нива на владение на езика-цел от страна на обучаваните субекти от наблюдаваните групи в началото на експеримента, и валидността на резултатите, отчетени според ДСО, които показват сходни тенденции като тези според системата за оценка на "*Pearson*". Липсата на статистически значими разлики между представянето на групите в началото на експеримента според системата за оценка на "*Pearson*"

допълнително се потвърждава и от средния бал на КГ и ЕГ за показателя "Overall / Цялостна оценка". Резултатът на КГ е среден бал – 2,40, а на ЕГ – 2,44 (t-критерий = 0,20;  $p > 0,05$ ).

### 3.2.2. Резултати и анализ на данните от изходящия тест в рамките на заключителния констатиращ експеримент

С цел да бъде постигната триангулация на резултатите и да бъде потвърдена валидността на предложената от автора на дисертационния труд детайлизираната система за количествена оценка (ДСО), основаваща се на броя регистрирани грешки и позитиви в общуването на езика-цел на субектите от КГ и ЕГ, както при входящия стандартизиран тест, така и при изходящия стандартизиран тест бяха съпоставени резултатите на двете групи след статистическа обработка на регистрираните за участниците им данни (вж. **Таблица 3**).

Според системата за оценка на "Pearson", за показателя "Grammar / Граматика" резултатът на ЕГ е среден бал 3,50, а на КГ – 2,90. Разликата между двете средни от 0,60 е статистически значима (t-критерий = 2,40;  $p < 0,05$ ). Според предложената от автора на дисертацията Детайлизирана система за оценка (ДСО) разликата между резултатите на двете групи също е статистически значима, тъй като средният процент допуснати граматически грешки от ЕГ, изчислен на базата на използвания от субектите общ брой думи по време на изходящия тест (7460 думи), е 1,50%, а средният процент на субектите от КГ (при използвани общо 6135 думи) е 2,38%. Разликата между групите от 0,88% е статистически значима (t-критерия = 3,66;  $p < 0,001$ ). Разликата е индикация за значително повишеното ниво на граматична компетентност на ЕГ в сравнение с КГ, което означава, че позитивният ефект от прилагането на Т.І.М.Е. драмата върху обучаваните не се ограничава само до свободата им на общуване на езика-цел.

Показатели	CG (КГ)	EG (ЕГ)
<b>Grammar</b> (Граматика)	2.38%	1.50%
<b>Vocabulary</b> (Лексика)	3.23%	2.23%
<b>Pronunciation</b> (Произношение)	0.90%	0.42%
<b>HLL</b> (Езикова употреба за по-високо ниво)	0.13%	0.31%
<b>RW/P</b> (Свързана с пиесите дума/израз)	0%	0%
<b>Pausing</b> (Паузи)	3.83%	2.68%
<b>Fillers</b> (Запълващи думи)	8.50%	5.90%
<b>Repeats</b> (Повторения)	1.60%	1.80%
<b>FR/AU</b> (Фрагменти/Неясни изказвания)	0.64%	0.42%
<b>IP</b> (Интерактивни фрази)	0.44%	0.75%
<b>Body Language</b> (Език на тялото)	1.29%	3.16%
<b>BTТ</b> (Лошо вземане на ред)	12.60%	8.90%
<b>CS</b> (Комуникативни стратегии)	1.29%	0.74%
<b>WORDS</b> (Общ брой употребени думи)	6135	7460
<b>TURN</b> (Общ брой взети редове)	422	719
<b>Таблица 3: Грешки и позитиви на субектите от КГ и ЕГ на Изходящия тест LTE</b>		

За показател "Vocabulary / Лексика" не беше отчетена статистически значима разлика между резултатите на КГ и ЕГ според системата за оценка на "Pearson", въпреки по-доброто представяне на ЕГ. Средният бал на КГ за този показател е 2,80, а ЕГ е регистрирала среден бал от 3,40 (t-критерий = 1,70;  $p > 0,05$ ). Според ДСО на автора, обаче, разликата между групите (от 1%) е статистически значима, като средният процент допуснати лексикални грешки от ЕГ (на базата на общо използвани 7460 думи), е 2,23%, а средният процент на субектите от КГ при използвани общо 6135 думи е 3,23% (t-критерий = 3,54  $p < 0,001$ ). Разликата между системите за оценка може да бъде обяснена с по-холистичното оценяване при прилагането на системата за оценка на "Pearson", въпреки унфицираните й критерии и дескриптори за наблюдаваните показатели.

По-доброто представяне на ЕГ по показателя "*Vocabulary* / Лексика" на изходящия тест, в сравнение с КГ, е друго доказателство за благотворния ефект на Т.И.М.Е. обучението върху повишаването на точността на изказа на езика-цел (английски) на обучаваните юноши. Резултатите красноречиво показват, че изиграването на пиесата на езика-цел на сцена (т. е. вербалната изява на лексикалния материал в комбинация с невербалната изява) води до повишаване на лексикалната компетентност на обучаваните тийнейджъри.

За показател "*Pronunciation* / Произношение" също беше отчетена статистически значима разлика между представянето на субектите от КГ и ЕГ и според двете системи за оценка (на "*Pearson*" и предложената от автора ДСО). Средният бал на КГ за показател "*Pronunciation* / Произношение" според системата за оценка на "*Pearson*" е 3,00, а на ЕГ – 3,90 ( $t$ -критерий = 3;  $p < 0,01$ ). Според ДСО на автора средният процент допуснати грешки, свързани с произношение от ЕГ (на базата на общо използвани 7460 думи), е 0,42%, а средният процент на субектите от КГ при използвани общо 6135 думи е 0,90%, т. е. установена е разлика от 0,48% в полза на субектите от ЕГ, които са допуснали по-малко на брой грешки, свързани с произношението им на английски език в сравнение с участниците в КГ. Резултатите показват несъизмеримост в представянето на двете наблюдавани групи обучавани, в полза на ЕГ, които след експерименталните дейности са станали по-добре говорещите обучавани от гледна точка на качеството на произношението им на езика-цел.

Както беше уточнено в 3.2., според ДСО точността на езиковата продукция (*Accuracy*) включва следните показатели: "*Grammar* / Граматика", "*Vocabulary* / Лексика", "*Pronunciation* / Произношение", "*Higher Level Language* / Езикова употреба за по-високо ниво" и "*Related Word / Phrase* / Свързани с изучаваните пиеси думи/изрази".

По време на изходящия тест LTE обучаваните от КГ и ЕГ отново (както и по време на входящия тест) не употребиха нито една дума или израз, свързани с изучаваните пиеси, а за показателя "*Higher Level Language* / Езикова употреба за по-високо ниво", за разлика от представянето на групите по време на входящия тест (когато резултатът им беше идентичен – 0,04%), на изходящия тест беше отчетена статистически значима разлика в полза на ЕГ, чиито участници са употребили 0,31% думи и изрази за по-високо ниво на базата на общия брой употребени от тях думи, в сравнение с процента регистриран за КГ – 0,13% (на базата на общия брой употребени думи). Разликата от 0,18% е статистически значима ( $t$ -критерий = 2,25;  $p < 0,05$ ).

Реализирането на употреба на език за по-високо ниво (в случая основно лексикални единици) е сериозен позитив за всеки вид обучение (колкото и ниски да са процентите на тази реализация). Фактът, че обучаваните не просто общуват на езика-цел, но го правят като употребяват езикови форми, типично употребявани в по-високите нива според ОЕЕР, е индикация за ефекта от обучението въобще, а в конкретния случай, разликата между групите е показател за позитивния ефект от прилагането на Т.И.М.Е. обучението и в това отношение.

За показател "*Fluency* / Свобода на говорене" също беше отчетена статистически значима разлика между двете групи според системата за оценка на "*Pearson*". Средният бал на КГ за този показател е 3,13, а на ЕГ – 4,30 ( $t$ -критерий = 3,21;  $p < 0,001$ ). Както беше отбелязано в 3.2., според ДСО съставните части на "*Fluency* / Свобода на говорене" са четири – показател "*Pausing* / Паузи" (обединяващ показателите "*Short Pause* / Кратка пауза", "*Long Pause* / Дълга пауза" и "*Missed Pause* / Пропусната пауза"), показател "*Fillers* / Запълващи думи", показател "*Repeats* / Повторения" и показател "*Fragments and Ambiguous Utterances* / Фрагменти / Неясни изказвания".

При показател "*Pausing* / Паузи" беше отчетена статистически значима разлика между групите. Субектите от КГ са направили 3,83% неправилни паузи (на базата на употребения от тях общ брой думи – 6135), а участниците от ЕГ са направили 2,68% неправилни паузи (т. е. по-малко неправилни паузи в сравнение с КГ на базата на употребени от ЕГ общо 7460 думи). Разликата от 1,15% в полза на ЕГ (които са се справили по-добре) е статистически значима ( $t$ -критерий = 3,73;  $p < 0,001$ ).

Участниците от ЕГ са използвали 5,90% "*Fillers* / Запълващи думи", в сравнение с резултата на обучаваните от КГ – 8,50%. Разликата от 2,60% в полза на ЕГ (чиито субекти са общували с по-малко използвани заместващи думи, т. е. по-свободно) е статистически значима ( $t$ -критерий = 5,75;  $p < 0,001$ ).

За показател "*Repeats / Повторения*" резултатът на ЕГ е 1,80%, а на КГ – 1,60%. Разликата от 0,20% в полза на КГ (чиито обучавани са реализирали малко по-малък брой повторения по време на общуването си в сравнение със субектите от ЕГ) не е статистически значима (t-критерий = 1,01;  $p > 0,05$ ).

За показател "*Fragments and Ambiguous Utterances / Фрагменти / Неясни изказвания*" разликата в резултатите на групите също не е статистически значима. КГ е употребила 0,64% Фрагменти / Неясни изказвания, а ЕГ с 0,22% по-малко от КГ – 0,42% (t-критерий = 1,75;  $p > 0,05$ ).

За показател "*Interaction / Общуване със събеседника*" според системата за оценка на "*Pearson*" беше отчетена разлика с висока степен на статистическа значимост между двете групи. Средният бал на КГ за този показател е 2,81, а на ЕГ – 4,50 (t-критерий = 5,20;  $p < 0,0001$ ).

Еквивалентът на същия показател според ДСО е **Interaction / Интерактивност** (включващ "*Interaction Phrase / Интерактивни фрази*" и "*Body Language / Език на тялото*" /за които ЕГ е регистрирала статистически значима преднина пред КГ/, както и "*Bad Turn-taking / Лошо вземане на ред*" /за който, въпреки че не е отчетена разлика със статистическа значимост между групите, резултатът на ЕГ е по-добър от този на КГ/).

За показателя "*Interaction Phrase / Интерактивни фрази*" резултатите на групите са следните: КГ – 0,44%; ЕГ – 0,75%. Разликата от 0,31% в полза на ЕГ, чиито субекти са употребили повече интерактивни фрази по време на общуването си, е статистически значима (t-критерий = 2,37;  $p < 0,001$ ). В сравнение с тези резултати, по време на входящия тест КГ се представиха по-добре (дори и с незначителната разлика от 0,1%) от ЕГ. Тези факти са поредното доказателство в подкрепа на позитивния ефект от Т.И.М.Е. обучението на участниците в ЕГ.

Въпреки формализираното протичане на стандартизирания тест (по време на който обучавните са седнали и реално имат по-малко възможности да реализират проявления на езика на тялото, особено от кръста надолу) за показателя "*Body Language / Език на тялото*" резултатите на групите също са статистически несъизмерими, както следва (на базата на употребения общ брой думи от групите): КГ – 1,29%; ЕГ – 3,16%. Разликата от 1,87% в полза на ЕГ, чиито субекти са използвали повече езика на тялото си паралелно с вербалната изява на езика-цел по време на общуването си, е статистически значима (t-критерий = 7,54;  $p < 0,001$ ).

За показателя "*Bad Turn-taking / Лошо вземане на ред*" разликата между резултатите на групите обаче не е статистически значима (въпреки по-доброто представяне на ЕГ), тъй като на базата на общия брой взети редове от групите (КГ: 422 и ЕГ: 719) обучаваните от КГ са взели неправилно ред 12,60% от изказванията си, а участниците от ЕГ – 8,90%. Разликата от 3,70% по време на това измерване в полза на ЕГ (в сравнение с входящия тест, когато КГ имаха преимущество пред ЕГ), чиито субекти са били по-диалогични в сравнение с обучаваните от КГ по време на общуването си, няма степен на статистическа значимост (t-критерий = 0,04;  $p > 0,05$ ).

Разлика между двете групи по отношение на вземането на ред (дори и статистически незначима) отново може да бъде обяснена с позитивния ефект от Т.И.М.Е. обучението на ЕГ, чиито субекти вследствие на именно това обучение са станали по-диалогични и са развили умения за изслушване на събеседниците в рамките на дадена диалогична интерактивна ситуация.

По показателя "*Communication Strategies / Комуникативни стратегии*" разликата в резултатите на групите по време на изходящия тест е статистически значима (каквато беше и по време на входящия тест), като процентът на употребени комуникативни стратегии от ЕГ е 0,74%, а този на КГ – 1,29%. Разликата от 0,55% в полза на ЕГ (които са били по-добри комуникатори от КГ, употребявайки по-точно езика-цел) има степен на статистическа значимост (t-критерий = 3,15;  $p < 0,001$ ).

На базата на отчетените разлики по-горе, може да бъде направено заключението, че резултатите на двете групи (КГ и ЕГ) от изходящия тест LTE на Международния изпитен борд "*Pearson*" са несъизмерими, а триангулацията на данните според двете системи за оценка (тази на "*Pearson*" и ДСО) категорично доказва освен различните нива на владение на езика-цел от обучаваните субекти от КГ и ЕГ в края на експеримента, и валидността на резултатите, отчетени според предложената от автора на дисертационния труд ДСО, които също показват



различни тенденции в развитието и прогреса на обучаваните (както и според системата за оценка на Pearson). Наличието на толкова много статистически значими разлики (с изключение на тази за показателя "Vocabulary / Лексика") между представянето на групите, показващи преимуществата на ЕГ пред КГ в края на експеримента според системата за оценка на "Pearson" е доказателство, че обучението чрез метода Т.И.М.Е. е ефективно и повишава значително интерактивните говорни умения на обучаваните участници в артистичния проект. Допълнително тази констатация се потвърждава и от резултатите на групите за показателя "Overall / Цялостна оценка" според системата за оценка на "Pearson". КГ има среден бал – 3,00, а ЕГ – 3,94. Разликата от 0,94 има степен на статистическа значимост (t-критерий = 2,93;  $p < 0,01$ ).

### 3.2.3. Анализ и съпоставка на резултатите от обучителния експеримент след приложението на техниките на стандартното драма обучение и професионалните театрални техники на Тийнодрамата

С цел да се съпостави ефекта от стандартната драма с ефекта от прилагането на Т.И.М.Е. драмата (Интерактивният метод на Тийнодрамата), статистически бяха сравнени резултатите на ЕГ от представянето им след края на първата фаза от обучителния експеримент (интегрирането на стандартни драма техники в чуждоезиковото обучение) и след края на втората фаза от обучителния експеримент (интегрирането на професионални драма техники в чуждоезиковото обучение посредством следването на предложената от автора на дисертационния труд Т.И.М.Е. методология). Резултатите на Експерименталната Група за двете ролеви игри са в таблицата по-долу (вж. Таблица 4):

Съпоставка между резултатите на ЕГ от Зимната ролева игра и Лятната ролева игра	EG (EG) Зимна ролева игра	EG (EG) Лятна ролева игра	t-критерий	p
Grammar (Граматика)	2.05%	0.70%	4.50	$p < 0.001$
Vocabulary (Лексика)	2.43%	1.32%	3.30	$p < 0.01$
Pronunciation (Произношение)	0.75%	0.10%	3.50	$p < 0.001$
HLL (Езикова употреба за по-високо ниво)	0%	0.11%	3.16	$p < 0.01$
RW/P (Свързана с пиесите дума/израз)	0%	0.24%	4.60	$p < 0.001$
Pausing (Паузи)	5.23%	1.81%	7.20	$p < 0.001$
Fillers (Запълващи думи)	3.90%	1.01%	7.04	$p < 0.001$
Repeats (Повторения)	1.42%	1.05%	1.40	$p > 0.05$
FR/AU (Фрагменти/Неясни изказвания):	0.50%	0.30%	1.50	$p > 0.05$
IP (Интерактивни фрази)	0.30%	0.50%	1.94	$p > 0.05$
Body Language (Език на тялото)	2.80%	6.00%	8.82	$p < 0.001$
BTT (Лошо вземане на ред)	6.60%	7.51%	0.54	$p > 0.05$
CS (Комуникативни стратегии)	0.70%	0.41%	1.50	$p > 0.05$
WORDS (Общ брой употребени думи)	2390	8843		
URNS (Общ брой взети редове)	273	1118		

Таблица 4: Съпоставка между резултатите на ЕГ от зимната ролева игра и лятната ролева игра

С цел улеснение при анализа им, стойностите на статистически значимите разлики, представени в таблицата, са удебелени и са изписани с по-голям шрифт.

От стойностите в таблицата става ясно, че точността на вербалната изява (разглеждана в единство с невербалната изява) на обучаваните от ЕГ е по-висока по време на лятната ролева, в сравнение със зимната ролева игра. Прогресът от 1,35% на групата за показател "Grammar / Граматика" е статистически значим (t-критерий = 4,50;  $p < 0,001$ ). Същото се отнася и за представянето на групата по показател "Vocabulary / Лексика". Лексикалният прогрес на ЕГ е 1.11% и има степен на статистическа значимост (t-критерий = 3,30;  $p < 0,01$ ). По показател "Pronunciation / Произношение" обучаваните субекти от ЕГ също са постигнали статистически



значим прогрес от 0,65% в периода от зимната ролева игра до лятната ролева игра (t-критерий = 3,50;  $p < 0,001$ ).

Както беше уточнено в 3.2., според ДСО точността на езиковата продукция (*Accuracy*) освен "*Grammar* / Граматика", "*Vocabulary* / Лексика" и "*Pronunciation* / Произношение", включва и показателите: "*Higher Level Language* / Езикова употреба за по-високо ниво" и "*Related Word / Phrase* / Свързани с изучаваните пиеси думи / изрази", за които обучаваните от ЕГ реализираха нулев резултат по време на зимната ролева игра. След Т.И.М.Е. обучението обаче (по време на лятната ролева игра) субектите от ЕГ реализираха следните резултати: за "*Higher Level Language* / Езикова употреба за по-високо ниво" – 3,16% на базата на общия брой употребени думи от обучаваните (8843), което е статистически значим прогрес (t-критерий = 3,16;  $p < 0,01$ ); за "*Related Word / Phrase* / Свързани с изучаваните пиеси думи / изрази" – 0,24%, което също представлява прогрес със степен на статистическа значимост (t-критерий = 4,60;  $p < 0,001$ ).

Наличието на употреба на езикови форми за по-високо ниво според ОЕЕР, както и използването на лексикални единици, включени в текста на изучавания драматургичен материал, са индикация за повишена лексикална компетентност, която в случая се дължи на прилагането в обучението на субектите от ЕГ на Т.И.М.Е. методологията, базирана на Системата на Стааниславски. А самият факт, че обучаваните употребяват изучавани лексикални единици в различен, нов комуникативен контекст е категорично доказателство за трайността и осъзнатостта на придобитите знания (лексикални в конкретния случай).

Свободата на общуване (*Fluency*) на обучаваните от ЕГ, също вследствие на прилагане на Т.И.М.Е. методологията, е значително повече повишена, отколкото след прилагането на стандартната драма. Прогресът на групата в периода между зимната и лятната ролева игра по отношение на употребата на паузи и запълващи думи също е статистически значим, като резултатите са както следва: за показател "*Pausing* / Паузи" – прогрес от 3,42% (t-критерий = 7,20;  $p < 0,001$ ), а за показател "*Fillers* / Запълващи думи" – прогрес от 2,89% (t-критерий = 7,04;  $p < 0,001$ ).

Употребата (правенето) на паузи (където и когато трябва) и употребата на запълващи думи са два от най-ясните показатели, според които се определя даден говорещ чужд (или роден) език като „добре“ ли „лошо“ говорещ езика (т. е. като свободно позващ езика или не). Представянето на обучаваните от ЕГ по време на лятната ролева игра беше „пример за свобода на изказа и таланта“. Така Г.М. (една от акредитираните изпитващи, дали оценка на обучаваните от двете групи за представянето им по време на входящия и изходящия тест) коментира сценичната изява на ЕГ, след като гледа видео записа от лятната ролева игра на обучаваните. И беше права, защото тази ролева игра определено е „короната“ на прогреса на обучаваните, които играеха (често себе си) сякаш са в реални житейски условия – усмихваха се, караха се, викаха си, жестикулираха, като всяко действие и словесен изказ бяха синхронизирани и спонтанни. Затова и резултатите им по отношение на употребата на паузи и запълващи думи са такива. Защото, в реалния живот ние в повечето случаи говорим гладко и свободно. Разбира се, понякога правим грешки (включително и на родния си език).

Прогресът на ЕГ по показателите "*Repeats* / Повторения" и "*Fragments and Ambiguous Utterances* / Фрагменти и неясни изказвания" не е със статистическа значимост, въпреки че представянето на групата е по-добро по време на лятната ролева игра в сравнение с изявата ѝ по време на зимната ролева игра. Резултатите са следните: прогрес по показател "*Repeats* / Повторения" – 0,37% (t-критерий = 1,40;  $p > 0,05$ ); прогрес по показател "*Fragments and Ambiguous Utterances* / Фрагменти и неясни изказвания" – 0,20% (t-критерий = 1,50;  $p > 0,05$ ).

Интерактивността / взаимодействието (*Interaction*) на субектите от ЕГ беше другото високо постижение в цялостния прогрес на обучаваните. Защото благодарение на прилагането на Т.И.М.Е. методологията уменията им за интерактивно общуване на езика-цел се повишиха значително. По време на лятната ролева игра ЕГ използваша с 0,20% повече "*Interaction Phrase(s)* / Интерактивни фрази", но разликата в сравнение с представянето им по време на зимната ролева игра не е статистически значима (t-критерий = 1,94;  $p > 0,05$ ). При употребата на "*Body Language* / Езика на тялото" обаче обучаваните от ЕГ постигнаха много висока степен на статистически значима разлика в сравнение с представянето си по време на зимната ролева игра. Прогресът им от 3,2% е статистически значим (t-критерий = 8,82;  $p < 0,001$ ).

Един от най-съществените проблеми на изучаващите чужди езици е постигането на естествена комуникация (т. е. общуване, което да има повечето от чертите на реалната житейска комуникация, като например подходящи прозодични и паралингвистични характеристики). Т.И.М.Е. обучението дава на участниците в него именно това – възможността да „ПРОобщуват“ (т.е. да започнат да общуват ефективно), а не само да „проговорят“ на езика-цел. Употребата на езика на тялото, когато тя кореспондира на вербалната изява е една от чертите на „живата“, естествена комуникация, която резултатите от експеримента категорично доказват, че може да се постигне, ако изучаващите английски език като чужд юноши (с доказано ниво по английски над В1 според ОЕЕР) преминат през етапите на Интерактивния метод на Тийнодрамата, като допълнение към стандартното им чуждоезиково обучение, развиващо по интегриран начин и четирите комуникативни умения.

Обучаваните постигнаха статистически незначима разлика по показателя "*Bad Turn-taking* / Лошо вземане на ред" между представянето си в зимната и лятната ролева игра ( $t$ -критерий = 0,54;  $p > 0,05$ ). По време на лятната ролева игра субектите от ЕГ даже взеха реда, прекъсвайки събеседника с 0,91% повече в сравнение с изявата си по време на зимната ролева игра. Но лошото вземане на ред не винаги е „лошо“ (особено при симулиране на скандал например) и зависи от контекста на интерактивната изява.

Подобен беше и прогресът на ЕГ по показателя "*Communication Strategies* / Комуникативни стратегии" – статистически незначим, като прогресът на обучаваните беше от 0,29% ( $t$ -критерий = 1,50;  $p > 0,05$ ), т. е. те бяха станали малко по-точни в изказа си по отношение на правилните езикови форми и по-малко имаха нужда от употребата на комуникативни стратегии, с които да „поправят комуникацията си“.

В заключение, в светлината на представените дотук резултати може да се направи изводът, че интегрирането на драма елементи в обучението в чуждоезиковата класна стая не просто е добра идея (което за съжаление често е само добро пожелание), но необходимост, защото общуването на езика-цел изисква симулиране на комуникацията в реални житейски условия. Съпоставката (на базата на статистическите данни) на резултатите на ЕГ по време на двете проведени сесии за измерване на интерактивния прогрес на участниците в групата на езика-цел (английски) доказва, че Т.И.М.Е. драмата е значително по-ефективна от стандартната драма в контекста на обучението по английски език като чужд.

### 3.3. Изводи

На базата на представените резултати и статистическата им обработка могат да бъдат формулирани следните изводи:

Първо, прилагането на метода Т.И.М.Е. трайно повишава интерактивните говорни умения на обучаваните, предвид отчетените статистически значими разлики в представянето на ЕГ в началото и края на експеримента (входящия и изходящия стандартизиран тест), както и много доброто представяне на обучаваните от ЕГ при изпълнението на задачите за отсрочена проверка 11 месеца след приключването на експеримента – писмен тест с разлика от 27,8% между двете наблюдавани групи в полза на ЕГ и изиграването от участниците от ЕГ отново на пиесата "The Importance of Being Earnest" издържано, предавайки основната сюжетна нишка (чрез ефективни импровизации, въпреки съкращаването на времетраенето на пиесата с почти 20 минути), без никаква предварителна подготовка преди да се качат на сцената.

Особено значим е прогресът на изследваните субекти от ЕГ по отношение на общуването им със събеседниците и свободата на говоренето им на чуждия език. Въпреки че е по-малък в сравнение със стойностите за показателите, отчитащи нивата на общуване със събеседниците и свободата на говорене, прогресът на ЕГ по отношение на точността на изказа им на езика-цел също е статистически значим. В същото време Т.И.М.Е. развива у обучаваните уменията им за реалистична оценка и самооценка на уменията им за устно общуване, доказателство за което са сходните резултати между оценките и самооценките на езиковото и артистичното представяне на участниците от ЕГ, дадени от самите тях и тези, написани от преподавателите във финалните репетиции на пиесата на Оскар Уайлд, което на свой ред подпомага понататъшното развиване на говорните им умения (вкл. и автономно, без да е иницирано и контролирано от преподавателя).

Второ, според голяма част от анкетираните участници от ЕГ след приключване на експеримента, методът Т.І.М.Е. значително повишава увереността при говорене на езика-цел и мотивацията за усвояването му, като гарантира забавен и интересен начин за учене. Това е така и защото общият психологически портрет на юношите включва потребността на подрастващите от положителни емоции, които най-често те търсят и материализират посредством социални изяви, както и нуждата от обозрими успехи, които да ги мотивират. Освен това, паралелно с придобиване на нарастваща изобретателност на вниманието, мисленето при юношите, характеризиращо се с изявена активност и самостоятелност, особено се отличава и с „творческа насоченост” (Георгиев, 2005:71). В такъв смисъл, именно наличието на артистични елементи в метода Т.І.М.Е. е една от основните предпоставки за високата му ефективност.

Трето, чрез прилагането на Т.І.М.Е. се развиват и други паралингвистични умения у обучаваните, като умението за работа в екип (според над 70 % от анкетираните от ЕГ).

Освен това, според обучаваните от ЕГ, методът Т.І.М.Е. гарантира много по-голяма ефективност в изучаването на художествени текстове и развиването на интерактивните говорни умения и межкултурните познания на изучаващите чуждия език чрез участие в сценична дейност на езика-цел в сравнение със стандартния често прилаган непрофесионален подход при драматизацията на учебни текстове. Този извод се налага и предвид по-доброто представяне на ЕГ в текущите езикови задачи (напр. сравнението на резултите от писмената езикова задача, базирана на пиесата на Оскар Уайлд – 82,7% за ЕГ и 74,5% за КГ).

Ефективността на метода Т.І.М.Е. обаче може да бъде постигната само в случай, че участниците в подобно обучение не са „мързеливи, нетърпеливи, несериозни, срамежливи и скептично настроени към изкуството”, единодушно споделиха участниците в ЕГ.

Предвид резултатите от анкетите и цялостното поведение и отношение на участниците от КГ и ЕГ към проекта по време на експеримента, може да се направи заключение, че всички обучавани, и особено участниците от ЕГ, които в по-голямата си част са екстроверти, търсещи социална изява и внимание с присъщите за възрастта им проявления на бърза смяна на настроенията, желание за независимост, силен стремеж за автономия и самостоятелност, както и силно изявени мечти и въображение, се проявиха като сериозни, отговорни и отдадени на проекта младежи.

Накрая, но не на последно място, трябва да бъде отбелязано, че методът Т.І.М.Е. в никакъв случай не може да бъде разглеждан, като автономен способ за изучаване на чужд език, тъй като прилагането му изисква предварителна чуждоезикова компетентност на обучаваните на минимум средно ниво или ниво над средното (B1/B2) според ОЕЕР, както и балансирано развитие и на останалите умения (четене и писане) и разширяване на обхвата на учебните материали, за да бъде покрит необходимия набор от лексикални и граматични знания за постигане на следващото, по-горно ниво. В същото време, според времевите възможности, с които разполагат, преподавателите биха могли да редуцират броя на подготвителните Т.І.М.Е. упражнения (като се стараят обаче да направят поне по едно от всеки предложен вид), както и броя на репетициите. Методът Т.І.М.Е. би могъл да се използва и като помощно средство и от него допълнително да се заимстват отделни елементи, които да се прилагат паралелно с традиционните дейности, заложи в годишния учебен план за даден курс по чуждоезиково обучение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В днешния динамичен и глобализиран свят на нови технологии, характеризиращ се и с кардинални промени в ценностната система на хората, продиктувани от реалностите на века, все по-предизвикателна става и преподавателската професия, която трябва да отговори на новите потребности на обучаваните и да бъде синхронизирана ежедневно, повече от всякога, с техните очаквания и цели.

Особено сериозно е изпитанието пред преподавателите по чужди езици, които често разбираемо с умиление си спомнят, например, за „доброто старо време“ на 90-те години на XX в., когато нерядко наличието и добрата професионална употреба на аудио-визуални (съвременни за времето) учебни средства (та дори и под формата на само един компютър в класната стая) беше еквивалент на добре проведен учебен час по чужд език, по време на който обучаваните можеха да бъдат достатъчно мотивирани за говорни интерактивни дейности, в резултат на което и учебните цели на уроците да бъдат успешно осъществени. Днес обаче ситуацията е тотално различна. Съвременните обучавани, особено подрастващите, в повечето случаи са по-добре технически подготвени от преподавателите си по чужди езици. В този смисъл, мотивацията, вследствие на която до голяма степен и успеваемостта в процеса на чуждоезиковото обучение, са поставени под въпрос, а на преподавателите се налага да „жунглират“ в търсенето на баланс между ефективното осъществяване на чуждоезиковия учебен процес, традиционно базиран на стандартни немотивиращи обучаваните учебни практики, и постигане на емпатия във взаимоотношенията с изучаващите чужди езици.

И тъй като всеки ефективен учебен час (т.е. спектакъл) изисква подходяща „сцена“ и контекст за участниците в него – обучаваните (т.е. актьорите) и преподавателя (т.е. режисьора), предлаганият методически модел Т.И.М.Е. (Интерактивния метод на Тийнодрамата) в настоящото дисертационно изследване има богат набор от възможности в това отношение, които може да предостави на юношите и техните преподаватели в чуждоезиковата класна стая. Защото методът Т.И.М.Е. в същността си, за възприятията на обучаваните, е театър, а не обучение. Защото неговата „сцена“ дава онази свобода, която премахва „барьерите“ в комуникацията въобще, и в частност в общуването на езика-цел. И защото Т.И.М.Е. гарантира трайни знания, вследствие от процеса на повишаването на интерактивните говорни умения на изучаващите езика-цел (английски), в чието обучение методът се прилага.

Разработването на модела на методът Т.И.М.Е. е резултат от четиригодишен труд, включващ етапите на: 1/ критичен теоретичен анализ на достъпната литература с фокус върху методите и подходите при развиване на интерактивните говорни умения на изучаващите английски език като чужд юноши (субектите в изследването) от нива B1, B2 и C1 според ОЕЕР, както и върху многопластовостта на психологическия профил на подрастващите; 2/ експерименталните фази на изследването, иницирано с цел да бъде апробирана ефективността на дейностите, на които се основава предлаганият методически модел Т.И.М.Е. (повишаване на чуждоезиковите говорни умения на юношите посредством преподаване на езика-цел на професионални театрални техники, базирани на Системата на Станиславски и включване на обучаваните в сценични дейности на език-цел); 3/ качествения, количествения и статистическия анализ на събраните по време на казусното експериментално изследване данни и интерпретацията им, както и очертаването на основните изводи, вследствие на резултатите от изследването и последващото им интегриране в процеса на преподаване с цел неговото усъвършенстване.

Успешното апробиране на предлагания от автора на дисертационния труд методически модел чрез реализирането на казусно експериментално изследване потвърди хипотезата, че методът Т.И.М.Е. – посредством преподаване на професионални театрални техники на езика-цел (английски), предшестващи участието на обучаваните в сценични дейности на езика-цел – повишава интерактивните говорни умения на изучаващите английски език като чужд юноши, като паралелно с това мотивира обучаваните в процеса на чуждоезиковото усвояване и допълнително развива други металингвистични и / или паралингвистични умения у тях, като умения за адекватна оценка и самооценка на комуникативната им компетентност и умения за общуване и работа в екип.

Основните изводи, които могат да бъдат направени вследствие на наличните резултати от изследването, са следните:

- Стандартната драма в чуждоезиковата класна стая е добър и надежден метод за развиване на говорните умения на изучаващите английски език като чужд, но в сравнение с предлагания от автора на дисертационния труд метод Т.І.М.Е., ефективността ѝ е по-малка;
- Методът Т.І.М.Е. трайно повишава интерактивните говорни умения на обучаваните, което беше доказано на базата на статистическата обработка и анализ на данните, събрани по време на първоначалния констатиращ експеримент, на обучителния формиращ експеримент и на заключителния констатиращ експеримент;
- Т.І.М.Е. е забавен и мотивиращ учебен метод за обучавани в юношеска възраст – този извод бе потвърден не само при наблюденията на учебния процес от изследователя, но и от самите обучаваните от ЕГ, които чрез попълване на анкети, както и в свободен разговор-дискусия споделиха субективните си усещания, свързани с опита им на участници в Т.І.М.Е. обучението по време на експерименталните дейности;
- Т.І.М.Е. допълнително развива редица паралингвистични умения у обучаваните, като например умението за работа в екип, отговорността, организираността и др., изтъкнати като позитиви на метода от страна на участниците от ЕГ, техните преподаватели и техните родители;
- Посредством системата за Т.І.М.Е. (само)оценяването обучаваните развиват аналитичните си умения, както и уменията си за преценка на собственото си езиково и творческо представяне и това на другите обучавани на езика-цел – тези умения за рефлексия и обективна оценка на способностите допълнително са предпоставка за понататъшното автономно развиване на младите хора в процеса на чуждоезиковото усвояване;
- Същността на Т.І.М.Е. позволява дейностите му да бъдат използвани както цялостно, така и частично (и адаптирано) в зависимост от времевите възможности и нуждите на обучаваните и техните преподаватели в конкретен чуждоезиков учебен контекст, в съчетание с по-традиционните комуникативно-ориентирани форми на чуждоезиково обучение;
- Т.І.М.Е. е подходящ за прилагане при обучавани, характеризиращи се с разнородни учебно-когнитивни стилове;
- За приложението на Т.І.М.Е. не е нужно преподавателите, както и обучаваните да са театрално изкушени (т.е. да имат нужната театрална подготовка и / или заложен афинитет към подобни дейности), въпреки че приложението му би било по-лесно при обучението на по-екстровеъртни обучавани, които имат творчески таланти и желание за по-креативна изява на езика-цел.

На базата на изложеното дотук, може да се направи заключението, че методът Т.І.М.Е., хуманистичен и творческо-артистичен в същността си, се характеризира със следните основни свойства: ефективност, адаптивност, мултиплицируемост.

Предвид направените констатации, изводи и заключения във връзка с метода Т.І.М.Е. и неговата ефективност и приложимост, намерението ми е в бъдеще да апробирам този модел и при обучение на други възрастови групи (възрастни и деца), след прецизно адаптиране на методологията му, предвид разликите, произтичащи от различните психологически профили на другите възрастови групи. Логична стъпка би била и търсенето на възможности за адаптиране на метода, с цел той да бъде използван и за преподаване на други чужди европейски езици (а в перспектива, защо не и източни). И тъй като тези възможности са свързани с формиране на добри международни екипи от езикови специалисти, би било добре да бъдат проучени и условията на финансираните от Европейския Съюз програми, насърчаващи международния обмен при реализирането на мултинационални образователни сътрудничества и проекти.

## БИБЛИОГРАФИЯ

### Библиография на кирилица

1. **Бижков, Г. (1996).** *Теория и методика на дидактическите тестове*, София: Просвета – 2ро доп. Изд.
2. **Георгиев, Л. С. (2005).** *Психология на развитието и възрастова психология*. София
3. **Георгиев, Вл. и Дуриданов, Ив. (1959).** *Езикознание*. София: ДИ „Наука и изкуство“, 1959
4. **Герганов, Е. (1976).** *Психометрични методи за проверка и оценка на знания по български език. Теоретико-методологически подход*. София: Народна просвета
5. **Герганов, Е. и Рангелова, К. (1988).** Усвояване на чуждоезикова лексика от психолингвистично гледище. В С. Пейчева (ред.), *Проблеми на овладяването на чужд език* (стр. 62-74). София: Народна просвета
6. **Грозданова, Л. (2005).** *В мрежата на езика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“
7. **Димитрова, И. (2013).** *Контекст и контекстуален дизайн на учебната среда в чуждоезиковото обучение през призмата на традиционните подходи в образователната психология*. В: Списание на Софийския университет за образователни изследвания, 2013/3, стр. 51 – 78
8. **Димитрова-Гюзелева, С. (2000).** „Оценяване на аргументативен тип есе в английския и българския език“ (дисертационен труд), София, 2000, [публикуван в електронния архив на НБУ: <http://eprints.nbu.bg/759/>];
9. **Димитрова-Гюзелева, С. (2015).** *Развиване на ефективни комуникативни умения за устно общуване на чуждия език*, В: „Знанието е сила“ (Юбилеен сборник с научни статии по случай 65-годишнината на доц. д-р Нели Раданова), София: Издателство на НБУ, 2015, стр. 267-278
10. **Илиев, А. (2002).** *Сестрите на Полихимния*, Том IV. Издателство „Фосфорус“, 2002
11. **Кисъов, В. (2007).** *Методология на първите стъпки*. Издателство „Захарий Стоянов“, София, 2007
12. **Лозанов, Г. (2005).** *Сугестопедия – десугестивно обучение. Комуникативен метод на скритите в нас резерви*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, 2005
13. **Мартинов, Д. (2007).** *Говорна техника*. Издателска къща СТЕНО, Варна, 2007
14. **Патев, П. и сътр. (1995).** *Входно-изходно равнище на учебния предмет „Чужд език“ за езиковите гимназии*. София: МОНТ
15. **Плохинский, Н. А. (1970).** *Биометрия*. Москва: Издательство Московского университета
16. **Станиславски, К. С. (1945).** *Работата на актьора над себе си*. Издание на Дирекцията на народната култура при Министерството на информацията и изкуствата. София
17. **Стефанова, П. (2007).** *Чуждоезиковото обучение – учене, преподаване, оценяване*. София: Изд. „Сиела“
18. **Стефанова, П. (2015).** *Методика на обучението по съвременни езици*. София: Издателство на Нов български университет, 2015
19. **Черкезов, Й. (1976).** *Художествена театрална самодейност*. Наука и изкуство. София
20. **Шопов, Т. (2012).** *И даде човекът имена. Увод в педагогическата психолингвистика*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012
21. **Шопов, Т. (2013).** *Педагогика на езика*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2013
22. **Янкулова, Й. (2012).** *Педагогическа психология*. Парадигма. София.

### Библиография на латиница

23. **Adler, S. (1988).** *The Technique of Acting*. Bantam Books. New York.
24. **Almond, M. (2005).** *Teaching English with Drama*. Modern English Publishing.
25. **Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1982).** *The construct validation of some components of communicative language proficiency*. TESOL Quarterly 16/4. 449-465
26. **Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1984).** *Some comments on the terminology of language testing*. In C. Rivera (ed.) *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon Avon: Multilingual Matters
27. **Bachman, L. F. (1988).** *Problems in examining the validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview*. Studies in Second Language Acquisition 10/2. 149-164
28. **Bachman, L. F. (1990).** *Fundamental Issues in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
29. **Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996).** *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press
30. **Bailey, K. M. (2005).** *Practical English Language Teaching: Speaking*. The McGraw-Hill Companies, Inc.

31. **Bermn, R. (2007).** *Language knowledge and use across adolescence*. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp. 347 – 67). Malden, MA: Blackwell
32. **Bialystok, E. (1990).** *Communication Strategies. A psychological Analysis of Second-Language Use*. T.J.Press Ltd. Padstow, Cornwall.
33. **Blair, R. (1982).** *Innovative approaches to language teaching and language learning*. London: Heinle and Heinle Publishers
34. **Canale, M.; Swain, M. (1980).** *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* (1): 1–47.
35. **Canale, M. (1983).** *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards J C, Schmidt R (eds) *Language and Communication*. London: Longman, pp. 2-27
36. **Caroll, J. B. (1965).** *The prediction of success in intensive foreign language training*. In R. Glaser (ed.), *Training , Research and Education* (pp. 87 – 136). New York: Wiley
37. **Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (1978).** *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (1978: 83-89). Newbury House Publishers, Inc. Rowley, Massachusetts.
38. **Chomsky, N. (1965).** *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
39. **Crystal, D. (1992).** *Dictionary of linguistics and phonetics* (3rd Edition). Oxford: Blackwell Publishers.
40. **Ellis, R. (1985).** *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
41. **Flavell, J.H. (1985).** *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1985.
42. **Halliday, M. A. K. (1978).** *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold
43. **Hammerly, H. (1991).** *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, Ltd.
44. **Harmer, J. (2007).** *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited
45. **Harmer, J. (2012).** *How to teach English*. Eighth Impression. Pearson Education Limited
46. **Heathcote, D. (1991).** *Drama: Sign and Insight* (Tape 1). *Making Drama Work. Curriculum Matters* (working with Ian Draper). Newcastle Upon Tyne: University of Newcastle Upon Tyne, 1991
47. **Heathcote, D. (1991).** *Theatre Laws in Classroom Practice* (Tape 2). *Making Drama Work. Curriculum Matters* (working with Ian Draper). Newcastle Upon Tyne: University of Newcastle Upon Tyne, 1991
48. **Hymes, D. H. (1972).** *On Communicative competence*. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds), *Sociolinguistics*. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd., pp. 269-293, 1972
49. **Iliev, A. (1991).** *Polyhymnia's Sisters*. Volume 4, Sofia
50. **Kelly, G. (2011).** *How to teach pronunciation*. Pearson Education Limited 2000.
51. **Krashen, S. and Terrell, T. (1983).** *The Natural Approach*, Englewood Cliffs. NJ: Almeny Press, Regents/Prentice Hall.
52. **Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2016).** *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third Edition. Oxford University Press
53. **Lewis, M. (1997).** *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
54. **Lozanov, G. (1978).** *Suggestology and Outline of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers
55. **Miccoli, L. (2003).** *English Through Drama For Oral Skills Development*. *ELT Journal* 57/2
56. **Nofri, C. (2009).** *Guide to Glottodrama Method. Learn foreign language through Drama*, Edizioni Novacultur, Italy, 2009.
57. **Oliver, R. and Philp, J. (2014).** *Focus On Oral Interaction*. Oxford University Press
58. **Philp, J., Adams, R. & Iwashita, N. (2013).** *Peer interaction and second language learning*. New York: Taylor & Francis
59. **Puchta, H. and Schratz, M. (1993).** *Teaching Teenagers*. Addison Wesley. Longman.
60. **Richards, J. C. and Rogers, T. S. (1986).** *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
61. **Savignon, S. J. (1991).** *Communicative Language Teaching: The State of the Art*. *TESOL Quarterly*, 15 (3): 261-277
62. **Saville-Troike, M. (1982).** *The Ethnography of Communication: An Introduction*. CLA Ltd. Oxford.
63. **Saville-Troike, M. (2003).** *The Ethnography of Communication: An Introduction* (Third Edition). Oxford: Blackwell
64. **Saville-Troike, M. (2012).** *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
65. **Selinker, L. (1972).** *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 2009-31.
66. **Stevick, E. (1976).** *Memory, Meaning and Method. Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1976

67. **Stevick, E. (1990).** *Humanism in language teaching: a critical perspective*. Oxford: OUP
68. **Skehan, P. (1989).** *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
69. **Taeschner, T. (2005).** *The Magic Teacher*. London: CILT.
70. **Thornbury, S. (2011).** *How to teach speaking*. Pearson Education Limited 2005.
71. **Widdowson, H. G. (1978).** *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
72. **Williams, M. and Burden, R. L. (1997).** *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
73. **Wittrock, M.C. (1986).** *Handbook of Research on Teaching*. New York: Wiley, 1986.
74. **Woolfolk, A. (1998).** *Educational Psychology*. 7<sup>th</sup> Ed. Allyn&Bacon
75. **Woolfolk, A. (2004).** *Educational Psychology*. 9<sup>th</sup> Ed. Allyn&Bacon

#### **Публикации на Европейската комисия на Европейския съюз и на Съвета на Европа**

- ❑ Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge University Press, 2001
- ❑ Трим, Д., Норт, Кост, Д., Шийлс, Д. (2006) *Обща европейска езикова рамка, учене, преподаване, оценяване*, Варна: Релакса

#### **Интернет източници**

<https://europass.cedefop.europa.eu/bg/resources/european-language-levels-cefr>  
<http://www.youtube.com/watch?v=WwfyGiL0x4M>  
<https://www.englishclub.com/esl-exams/levels-alte.htm>  
<http://www.britannica.com/art/Stanslavsky-system>  
<http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/1>  
<http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/5>  
<http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/6>  
<http://www.bbc.co.uk/education/guides/zxn4mp3/revision/7>  
<http://diuu.bg/emag/4731/>  
[www.glottodrama.eu](http://www.glottodrama.eu)

#### **Използвани учебни помагала**

1. *London Tests of English, Level 3 Official Edexcel Past Papers*, Pearson Education Limited, Third Impression, 2007, Session Two, pp. 59 – 75
2. *London Tests of English, Level 4 Official Edexcel Past Papers*, Pearson Education Limited, Second Impression, 2007, Session Two, pp. 61 - 76
3. *The Importance of Being Earnest*, Retold by F. H. Cornish, Upper Level, Macmillan Readers, 2011



## ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

- Прави се критичен, интердисциплинарен анализ на достъпната научна литература в областта на лингвистиката, методиката на чуждоезиковото обучение, педагогическата психология и театралистиката, в светлината на които се очертава същността и се откроява значимостта на предлагания от автора на дисертационния труд методически модел Т.И.М.Е. за развиване на интерактивните говорни умения на обучаваните юноши на езика-цел (английски) чрез прилагане в обучението на професионални театрални техники, базирани на Системата на Станиславски;
- Разработен е методът Т.И.М.Е. – като концепция (теоретичен конструкт) и като конкретни практически насоки за неговото операционализиране в практиката на чуждоезиковото обучение;
- С цел ефективно мултиплициране на предлагания методически модел в различни чуждоезикови обучителни контексти е разработена методология за практическо прилагане стъпка по стъпка на метода Т.И.М.Е., посредством използване на набор от обучителни дейности и упражнения;
- Разработена е Детайлизирана система за оценка (ДСО), която регистрира както грешките, така и позитивите в устното общуване на оценяваните обучавани, като показателите ѝ могат да бъдат използвани за по-прецизирано оценяване на устното интерактивно представяне на обучаваните, изучаващи английски език на ниво В1, В2 и С1 според ОЕЕР, за разлика от холистичния подход при подобно оценяване на повечето стандартизирани устни тестове;
- Разработена е и Т.И.М.Е. система за (само)оценка от страна на обучаваните както на езиковото, така и на артистично-сценичното им представяне в рамките на Т.И.М.Е. обучението, която, предвид спецификата на съставляващите я показатели, техните дескриптори и критерии за (само)оценка, може да бъде адаптирана и успешно прилагана и при оценяване на представянето на обучаваните в ролеви игри или симулации, залегнали в основата на стандартната драма в чуждоезиковата класна стая.
- Анализира се същността на стандартната драма в чуждоезиковата класна стая в съпоставка със същността на Т.И.М.Е. драмата, базирана на професионални театрални техники по Системата на Станиславски, като по този начин се съпоставят (в теоретичен и приложен план) ефективността от стандартното интегриране на драма-елементи в чуждоезиковото преподаване и ефективността от прилагането на предложения от автора на дисертационния труд методически модел Т.И.М.Е.;
- Експериментално се апробира в практиката на чуждоезиковото обучение ефективността на разработения методически модел Т.И.М.Е. за развиване и повишаване на интерактивните говорни умения на езика-цел (английски) на обучаваните юноши от нива В1, В2 и С1 според ОЕЕР.

## ПУБЛИКАЦИИ И ПРЕЗЕНТАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

### Статии

**Николов, Н. (2014).** *Театрални техники за развиване на интерактивни говорни умения в обучението по английски език като чужд - T.I.M.E. (Teenodrama Interactive Method in English).* В: Ст. Богданов (ред.) в „Традицията като вдъхновение“, Сборник с доклади от десетата юбилейна Зимна школа на департамент „Англицистика“, Издателство на Нов български университет, 2014

**Nikolov, N. (2015).** *Drama and language self-/peer-evaluation: an innovative tool for fostering EFL students' speaking skills.* Годишник на департамент „Англицистика“, Издателство на Нов български университет, 2015

### Книги

**Nikolov, N. (2014).** *T.I.M.E. for teenagers: A practical guide*, Perfectaprint, 2014

### Участия в научни конференции

**Международна годишна конференция на преподавателите по английски език в Корея, 7 - 8 юли 2016 г.** – доклад на тема: *“T.I.M.E. for real-life interaction in the ESL classroom”* (The Korea Association of Teachers of English 2016 International Conference "Current Perspectives on Teaching English: A Multidisciplinary Approach" at Korea Chamber of Commerce and Industry, Seoul, 7–8 July 2016)

**Международен лингвистичен форум в Женевския Университет, Швейцария, 29 юни-1 юли 2016 г.** – доклад на тема: *“The Magic of Real Drama in the Classroom”* (9th Days of Swiss Linguistics, "Diversity of structures and meanings in natural language: empirical, experimental and theoretical approaches" at University of Geneva, Geneva, 29 June – 01 July 2016)

**Международна конференция по лингвистика и езикови изследвания в Университета Шуе Ян, Хонг Конг, 23 – 24 юни 2016 г.** – доклад на тема: *“T.I.M.E. - an innovative approach to drama in the ESL classroom”* (Second International Conference on Linguistics and Language Studies, Hong Kong Shue Yan University, Hong Kong, 23 – 24 June 2016)

**Международен форум за млади учени в Кипърския университет, Кипър, 2 юни 2016** – доклад на тема: *“T.I.M.E. for a new insight into ESL drama and language (self)evaluation”* (1st LC-UCY International Forum of Young Researchers, University of Cyprus, Cyprus, 2 June 2016)

**Международен симпозиум в Националния Университет на Сингапур, Сингапур, 25 – 27 май 2016 г.** – доклад на тема: *“T.I.M.E. for authentic drama in the classroom”* (Centre for English Language Communication Symposium - 5th CELC Symposium, National University of Singapore, Singapore, 25 – 27 May 2016)

**Международен лингвистичен симпозиум в Сорбоната в Париж, Франция, 13 май 2016 г.** – доклад на тема: *“T.I.M.E. for authentic ESL interaction”* (Sorbonne Nouvelle University Linguistics Symposium - SNUGLS 2016 at Institut du Monde Anglophone, Sorbonne Nouvelle University - Paris 3, Paris, 13 May 2016)

**Международен форум на Terakki Foundation Schools в Истанбул, Турция, 19 март 2016 г.** – доклад на тема: *“The Magic of Drama in the ESL Classroom”* (TELT Forum 2016 "Pursuing Excellence in Foreign Language Education" /round table/ at Terakki Foundation Schools, Istanbul, 19 March 2016)

**Международна конференция, посветена на проблемите на оценяването в езиковото обучение в Университета Джорджтаун във Вашингтон, САЩ, 11 – 13 март 2016 г.** – доклад на тема: *“T.I.M.E. Evaluation - An Innovative ESL Drama and Language Assessment Tool”* (GURT

2016 "Useful Assessment and Evaluation in Language Education" at Georgetown University, Washington DC, 11 – 13 March 2016)

**Международна конференция на IAFOR (International Academic Forum) в Дубай, ОАЕ, 27 – 29 февруари 2016 г.** – доклад на тема: *Presentation Title: "The Teenodrama Interactive Method in English"* (ICLL Dubai 2016 "Convergence and Divergence" at Intercontinental Festival City Event Centre, Dubai, 27– 29 February 2016)

**Международна годишна конференция на ELT Ireland в Дъблинския университет, Ирландия, 20 – 21 февруари 2016 г.** – доклад на тема: *"T.I.M.E.: A tested recipe for success in ESL communication"* (ELT Ireland 2nd Annual Conference "Quality for all in ELT from young learners to older adults" at Dublin City University, Dublin, 20 – 21 February 2016)

**Методически семинар по чуждоезиково обучение в Академията на МВР, София, България, 14 януари 2016 г.** – доклад на тема: *"T.I.M.E. for motivated foreign language learning"*

**Международен научно-изследователски симпозиум в Университета Оксфорд, Обединеното Кралство, 7 – 9 декември 2015 г.** – доклад на тема: *"The Magic of T.I.M.E. Drama"* (Oxford Education Research Symposium at Pembroke College, University of Oxford, Oxford, 7 – 9 December 2015)

**Международна конференция в Московския Държавен Университет, Русия, 1 – 2 октомври 2015 г.** – доклад на тема: *"T.I.M.E. for effective drama in the ESL classroom"* (The 12th LATEUM International Conference "Research and Practice in Multidisciplinary Discourse" at Moscow State University, Moscow, 1 – 2 October 2015)

**Международна конференция на EAQUALS в Малага, Испания, 16 – 18 април 2015 г.** – доклад на тема: *"The way to go – acting students, directing teachers, reflective EFL classrooms"* (EAQUALS International Conference, Malaga, 16 – 18 April 2015)

**Международна конференция на Българската Асоциация за качествени езикови услуги „Оптимa“ в НБУ, България, 7 – 8 юни 2014 г.** – доклад на тема: *"T.I.M.E. for teenagers"* (The Third OPTIMA International Conference "On The Cutting Edge Of Foreign Language Education: The Synergy Of Creativity And Quality Standards" at New Bulgarian University, Sofia, 7-8 June 2014)

## ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА АВТОРСТВО

Долуподписаният **Николай Марков Николов** декларирам под клетва, че представената докторска теза на тема: *„Театрални техники за развиване на интерактивни говорни умения в обучението по английски език като чужд“* представлява моя авторска разработка и по никакъв начин не накърнява чужди авторски права.

**Подпис:**